

Dicionário da Educação do Campo

Roseli Salete Caldart
Isabel Brasil Pereira
Paulo Alentejano
Gaudêncio Frigotto
Organização

expressão
POPULAR



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Presidente

Paulo Ernani Gadelha Vieira

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO

Diretor

Mauro de Lima Gomes

Vice-diretor de Gestão e Desenvolvimento Institucional

José Orbílio de Souza Abreu

Vice-diretora de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico

Marcela Pronko

Vice-diretor de Ensino e Informação

Marco Antônio Santos

Dicionário da Educação do Campo

Roseli Salete Caldart

Isabel Brasil Pereira

Paulo Alentejano

Gaudêncio Frigotto

Organizadores

2012

Rio de Janeiro • São Paulo

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Expressão Popular

Copyright © 2012 dos organizadores

Catálogo na fonte
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
Biblioteca Emília Bustamante

C145d

Caldart, Roseli Salete (org.)

Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

788 p.

ISBN: 978-85-98768-64-9 (EPSJV)

ISBN: 978-85-7743-193-9 (Expressão Popular)

1. Educação. 2. Dicionário. 3. Educação do Campo. 4. Movimentos sociais do campo. I. Pereira, Isabel Brasil. II. Alentejano, Paulo. III. Frigotto, Gaudêncio. IV. Título.

CDD 370.91734

Edição de Texto João Sette Camara
Lisa Stuart

Revisão Lisa Stuart

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação Zé Luiz Fonseca

Direitos desta edição reservados a:

**Escola Politécnica de Saúde
Joaquim Venâncio/Fiocruz**

Av. Brasil, 4.365

21040-360 - Manginhos

Rio de Janeiro, RJ

Tel.: (21) 3865-9797

www.epsjv.fiocruz.br

Expressão Popular

Rua Abolição, 201

01319-010 - Bela Vista

São Paulo, SP

Tel: (11) 3105-9500

(11) 3522-7516

www.expressoapopular.com.br

Sumário

Apresentação 3

A

- Acampamento** 21
- Agricultura camponesa** 26
- Agricultura familiar** 32
- Agriculturas alternativas** 40
- Agrobiodiversidade** 46
- Agrocombustíveis** 51
- Agroecologia** 57
- Agroecossistemas** 65
- Agroindústria** 72
- Agronegócio** 79
- Agrotóxicos** 86
- Ambiente (meio ambiente)** 94
- Articulações em defesa da Reforma Agrária** 103
- Assentamento rural** 108

C

- Campesinato** 113
- Capital** 121

Ciranda Infantil 125
Comissão Pastoral da Terra (CPT) 128
Commodities agrícolas 133
Conflitos no campo 141
Conhecimento 149
Cooperação agrícola 157
Crédito fundiário 164
Crédito rural 170
Cultura camponesa 178

D

Defesa de direitos 187
Democracia 190
Desapropriação 198
Desenvolvimento sustentável 204
Despejos 210
Direito à educação 215
Direitos humanos 223
Diversidade 229

E

Educação básica do campo 237
Educação corporativa 245
Educação de jovens e adultos (EJA) 250
Educação do Campo 257
Educação omnilateral 265

Educação politécnica 272
Educação popular 280
Educação profissional 286
Educação rural 293
Emancipação versus cidadania 299
Ensino médio integrado 305
Escola ativa 313
Escola do campo 324
Escola itinerante 331
Escola Única do Trabalho 337
Escola unitária 341
Estado 347
Estrutura fundiária 353

F

Formação de educadores do campo 359
Função social da propriedade 366
Fundos públicos 372

G

Gestão educacional 381

H

Hegemonia 389
Hidronegócio 395

I

Idosos do campo 403

Indústria cultural e educação 410

Infância do campo 417

Intelectuais coletivos de classe 424

J

Judicialização 431

Juventude do campo 437

L

Latifúndio 445

Legislação educacional do campo 451

Legitimidade da luta pela terra 458

Licenciatura em Educação do Campo 466

M

Mística 473

Modernização da agricultura 477

Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil) 481

Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) 487

Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) 492

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) 496

MST e educação 500

O

- Ocupações de terra 509
- Orçamento da educação e superávit 513
- Organizações da classe dominante no campo 519

P

- Pedagogia das competências 533
- Pedagogia do capital 538
- Pedagogia do movimento 546
- Pedagogia do Oprimido 553
- Pedagogia socialista 561
- Política educacional e Educação do Campo 569
- Políticas educacionais neoliberais e Educação do Campo 576
- Políticas públicas 585
- Povos e comunidades tradicionais 594
- Povos indígenas 600
- Produção associada e autogestão 612
- Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) 618
- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) 629

Q

- Questão agrária 639
- Quilombolas 645
- Quilombos 650

R

- Reforma Agrária** 657
- Renda da terra** 667
- Repressão aos movimentos sociais** 673
- Residência Agrária** 679
- Revolução Verde** 685

S

- Saúde no campo** 691
- Sementes** 697
- Sindicalismo rural** 704
- Sistemas de avaliação e controle** 712
- Soberania alimentar** 714
- Sujeitos coletivos de direitos** 724
- Sustentabilidade** 728

T

- Tempos humanos de formação** 733
- Terra** 740
- Território camponês** 744
- Trabalho como princípio educativo** 748
- Trabalho no campo** 755
- Transgênicos** 759

V

Via Campesina 765

Violência social 768

Autores 777

Apresentação

O *Dicionário da Educação do Campo* é uma obra de produção coletiva. Sua elaboração foi coordenada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) do Rio de Janeiro, e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sua elaboração envolveu um número significativo de militantes de movimentos sociais e profissionais da EPSJV e de diferentes universidades brasileiras, dispostos a sistematizar experiências e reflexões sobre a Educação do Campo em suas interfaces com análises já produzidas acerca das relações sociais, do trabalho, da cultura, das práticas de educação politécnica e das lutas pelos direitos humanos no Brasil.

Nosso objetivo foi o de construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses. Os verbetes selecionados referem-se prioritariamente a conceitos ou categorias que constituem ou permitem entender o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Também incluímos alguns verbetes que representam *palavras-chave*, ou que podem servir como ferramentas, do vocabulário de quem atualmente trabalha com a Educação do Campo ou com práticas sociais correlatas. Alguns verbetes têm referência direta com experiências, sujeitos e lutas concretas que constituem a dinâmica educativa do campo hoje. Outros representam mediações de interpretação dessa dinâmica.

O *Dicionário da Educação do Campo* visa atingir a um público bem diversificado: militantes dos movimentos sociais, estudantes do ensino médio à pós-graduação, educadores das escolas do campo, pesquisadores da área da educação, profissionais da assistência técnica, lideranças sindicais e políticas comprometidas com as lutas da classe trabalhadora.

Esta primeira edição do Dicionário inclui 113 verbetes e envolveu 107 autores em sua produção.

A Educação do Campo está sendo entendida nesta obra como um fenômeno da realidade brasileira atual que somente pode ser compreendido no âmbito contraditório da práxis e considerando seu tempo e contexto histórico de origem. A *essência* da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu *movimento real*, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo. É esse movimento que pretendemos mostrar na lógica de constituição do Dicionário e na produção de cada texto (considerados os limites próprios a uma obra dessa natureza).

A compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos do confronto que a institui como prática social e a tomada

de posição (política, teórica) que constrói sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial. O projeto educativo da Educação do Campo toma posição nos confrontos: não se constrói ignorando a polarização ou tentando contorná-la. No confronto entre concepções de agricultura ou de educação, a Educação do Campo toma posição, e essa posição a identifica. Porém é a existência do confronto que essencialmente define a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como um fenômeno da realidade atual.

Esse posicionamento distingue/demarka uma posição no debate: a especificidade se justifica, mas ficar no específico não basta, nem como explicação nem como atuação, seja na luta política seja no trabalho educativo ou pedagógico. A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e de projeto educativo.

Para a composição do Dicionário tomamos como eixos organizadores da seleção dos verbetes a tríade de alguma maneira já consolidada por determinada tradição de debate sobre a Educação do Campo: temos afirmado que esse conceito não pode ser compreendido fora das relações entre *campo, educação e política pública*. Porém, decidimos incluir no Dicionário um quarto eixo, o de *direitos humanos*, pelas interfaces importantes de discussão que vislumbramos para seus objetivos.

O desafio é duplo e articulado: apreender o confronto ou a polarização principal que constitui cada eixo e apreender as relações entre eles. Cada eixo ou cada parte podem ser entendidos/discutidos especificamente, mas em si mesmos não são a Educação do Campo, que, como totalidade, somente se compreende na interação dialética entre essas dimensões de sua constituição/atuação.

A própria questão da especificidade depende da relação: temos afirmado que a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos. Todavia, seu horizonte não se fixa na particularidade, mas busca uma universalidade histórica socialmente possível.

A compreensão do movimento interno aos eixos e entre eles nos ajuda a responder, afinal, qual é o problema ou a questão específica da Educação do Campo.

No eixo identificado como *campo* entendemos que o confronto específico fundamental é o que se expressa na lógica incluída nos termos “agronegócio” e “agricultura camponesa”, que manifesta, mas também constitui, em nosso tempo, a contradição fundamental entre capital e trabalho. E que coloca em tela (essa é uma novidade de nosso tempo) uma contradição nem sempre percebida nesse

embate: há um confronto entre modos de fazer agricultura, e a pergunta que os movimentos sociais situados no polo do trabalho estão colocando à sociedade se refere ao modo de fazer agricultura que projeta futuro, especialmente considerando a necessidade de produzir alimentos para a reprodução da vida humana, para a humanidade inteira, para o planeta. Essa é uma questão que não tem como ser formulada desde o polo do capital (ser agenda do agronegócio) senão como farsa ou cinismo. Por isso também o capital pode admitir (em tempos de crise) discutir “segurança alimentar”, mas não pode, sem trair a si mesmo, aceitar o debate acerca da “soberania alimentar” (pautado hoje pela agricultura camponesa).

Integra esse confronto a compreensão de que não é a mesma coisa tratar de agricultura camponesa e de agricultura familiar: ambos os conceitos se referem aos trabalhadores, mas há uma contradição a ser explorada em vista do embate de projetos, com o cuidado de não confundi-la com o confronto principal.

É importante ter presente o movimento desse embate para compreender a relação com um projeto educativo dos trabalhadores que o assuma: o polo da agricultura camponesa não tem como ser vitorioso no horizonte da sociedade do capital. Em uma sociedade do trabalho, porém, o projeto de uma agricultura de base camponesa certamente terá de ir bem mais longe do que certas posições assumidas hoje, que a colocam como retorno ao passado, especialmente do ponto de vista tecnológico, ou no particularismo e isolamento de experiências de grupos locais. Por sua vez, essas experiências, quando radicais, têm sido combatidas pelo capital exatamente porque mostram que há alternativas à agricultura industrial capitalista, e isso desestabiliza sua hegemonia: quanto mais agonizante o sistema mais desesperadamente precisa fazer com que todos acreditem que não há alternativas fora da sua lógica, em nenhum plano.

Também é necessário ter em foco que a porta de entrada da Educação do Campo nesse confronto foi a luta pela Reforma Agrária, que trouxe para a sua constituição originária os movimentos sociais, como protagonistas do enfrentamento de classe, e determinada *forma* de luta social que carrega junto (nesse eixo e na relação entre os eixos) a relação contraditória e tensa entre movimentos sociais (de trabalhadores) e Estado na sociedade brasileira.

É própria desse eixo outra discussão fundamental (justamente para que contradições secundárias não tomem o lugar da contradição principal): estamos compreendendo que o conceito de “camponês”, construído desde o confronto principal, pode representar o sujeito (coletivo) da Educação do Campo, ainda que no concreto real os *sujeitos trabalhadores do campo* sejam diversos e nem todos caibam no conceito estrito de trabalhadores camponeses. No Dicionário foram incluídos outros conceitos que nos ajudam a explicitar/trabalhar com a diversidade que integra a realidade e o debate de concepção em que se move a Educação do Campo, sem comprometer a unidade do polo do trabalho no embate específico entre projetos de agricultura, que consideramos fundamental na atualidade.

No eixo identificado como *educação* (concepção de educação) temos no plano específico o confronto principal com a “educação rural” (também na sua face atual de “educação corporativa”), mas na base desse confronto está a contradição entre uma pedagogia do trabalho *versus* uma pedagogia do capital, que se

desdobrará nas questões fundamentais de objetivos formativos, de concepção de educação, de matriz formativa, de concepção de escola.

Há uma determinada concepção de educação que tem sustentado as lutas da Educação do Campo e está presente nos diferentes eixos. Seu vínculo originário, que se constitui pelas determinações do seu nascimento no eixo campo (tomada de posição pelos movimentos sociais dos trabalhadores Sem Terra, pela agricultura camponesa...), é com o que tem sido chamado de “Pedagogia do Movimento”, formulação teórica constituída desde a pedagogia do MST (sua base empírica e reflexiva imediata), por sua vez herdeira das práticas e reflexões da pedagogia do oprimido e da pedagogia socialista, e mais amplamente de uma concepção de educação e de formação humanas de base materialista, histórica e dialética. Herança que é fundamento, continuidade, recriação desde a sua materialidade específica e os desafios do seu tempo.

Há uma disputa de projetos educativos e pedagógicos que se radica no confronto de projetos de sociedade e de humanidade, e se especifica nos embates desses projetos no pensar e fazer a educação dos camponeses. E há também posições e embates que não representam o confronto principal, mas que precisam ser enfrentados, na compreensão de qual *forma educativa* efetivamente fortalece os camponeses para as lutas principais e para a construção de novas relações sociais, porque lhes humaniza mais radicalmente e porque assume o desafio de formação de uma sociabilidade de perspectiva socialista. Desdobram-se desse embate diferentes questões: de concepção de conhecimento, da necessária apropriação pelos trabalhadores dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas também sua tomada de poder sobre as decisões acerca de quais conhecimentos continuarão a ser produzidos, e o modo de produção do conhecimento, e sobre qual *forma escolar* pode dar conta de participar de um projeto educativo com essas finalidades.

No eixo da *política pública*, os contornos do confronto principal se situam entre os direitos universais, que somente podem definir-se no espaço público, e as relações sociais, afirmadas na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção da existência – e no Estado que a garante. Considerando que a relação entre movimentos sociais e Estado está na constituição da forma de fazer a luta pela Reforma Agrária no Brasil que está na origem da Educação do Campo, entendemos que o confronto que a constitui não está em lutar ou não por políticas públicas. Porque lutar por políticas públicas representa o confronto com a lógica do mercado, expressão da liberdade para o desenvolvimento do polo do capital. Mas uma questão que demarca o confronto diz respeito a quem tem o protagonismo na luta pela construção de políticas públicas e a que interesses elas predominantemente atenderão. A disputa do fundo público para educação, formação técnica, saúde, cultura, apoio à agricultura camponesa e ao acesso à moradia, entre outros, constitui-se em agenda permanente, dado que, cada vez mais, esse fundo tem sido apropriado para garantia da reprodução do capital e, no campo, pelo agronegócio.

Também é fundamental considerar nesse embate que quando o polo do trabalho (por meio das organizações dos trabalhadores) apresenta demandas coletivas

ao Estado, explicita a contradição entre direitos coletivos e pressão direta pelos sujeitos de sua conquista concreta *versus* direitos em tese “universais” (ou universalizados) que devem ser cobrados/atendidos individualmente.

E há ainda um confronto acerca da concepção e dos objetivos mais amplos das relações necessárias à conquista ou à construção de políticas públicas: a partir dos movimentos sociais camponeses originários da Educação do Campo, trata-se de entender que a luta pela chamada “democratização do Estado” (e nos limites do que se identifica como “Estado democrático de direito”) é uma das lutas desse momento histórico e não a luta por meio da qual se chegará a uma transformação mais radical da sociedade. Por sua vez, isso significa entender que negociações e conquista de espaços nas diferentes esferas do Estado podem ser um caminho a seguir em determinadas conjunturas, mas definitivamente não substituem, nem devem secundarizar, em nenhum momento, a luta de massas como estratégia insubstituível do confronto principal e de formação dos trabalhadores para a transformação e construção da nova forma social.

O eixo dos *direitos humanos* aborda essa tensão e como ela deve ser tratada com vigilância crítica. Chama nossa atenção sobre como a violação dos direitos humanos integra a forma de instauração dos projetos do grande capital na periferia, dos projetos de modernização retardatária aos projetos da modernidade globalizada. A história sem pretensão de salvar ou condenar a dialética negativa e positiva que se movimenta na/pela práxis humana segue um tempo agonizante, de fraturas intransponíveis, de memórias reprimidas, um presente estilhaçado por guerras e muros, por fome, desinteresse e medo, um presente que não vê o mar do futuro. A dificuldade da visão/imaginação do mar do futuro não elimina a realidade de desejá-lo, de senti-lo, reatualizando a promessa de vivê-lo enquanto humanidade, com necessidade de liberdade. Campo e cidade se indiferenciam na crescente violação dos direitos humanos, que atinge não apenas os militantes sociais, mas também os trabalhadores, seus filhos e netos, todos desfigurados pela criminalização da pobreza e de toda luta social que se coloque no horizonte da emancipação humana.

Hoje, compreender as dimensões da luta política na sociedade brasileira contemporânea é encarar a crueldade dos limites e das potencialidades que a luta pelos direitos humanos nos revela. No Dicionário, esse eixo tem interface direta com as contradições específicas indicadas no eixo das políticas públicas, especialmente no que se refere à ampliação ou à redução do espaço público em nome dos interesses do capital, e hoje, notadamente, do capital financeiro. A seleção de verbetes também busca mostrar a relação entre luta por políticas públicas de interesse dos trabalhadores e pressão (pelas formas de luta assumidas pelos movimentos sociais) por alternativas à ordem jurídica vigente. Qual o significado do debate no plano jurídico sobre “função social da propriedade”, “limite de propriedade”, “sementes modificadas”, “legitimidade das lutas sociais”? O que representa uma “escola itinerante” de acampamentos de luta pela terra ser uma escola pública? Ao mesmo tempo, é preciso trazer à tona os movimentos sociais como sujeitos produtores de direitos que vão além dos direitos liberais a que se podem vincular hoje as políticas públicas.

O processo de produção do Dicionário envolveu aproximadamente um ano de trabalho, após a decisão tomada entre os parceiros sobre sua elaboração. A experiência anterior da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio de produção do *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (2006) foi fundamental para agilizar decisões metodológicas e de organização coletiva deste trabalho. As decisões principais foram tomadas em oficinas, e a definição de que seguiríamos, na seleção dos verbetes e seus conteúdos, a lógica dos eixos antes mencionados, estabeleceu uma dinâmica de trabalho ao mesmo tempo por eixo e entre os eixos, seja na indicação dos autores e na elaboração das ementas dos verbetes, seja na interlocução com cada autor e no processo de leitura e discussão coletiva dos textos produzidos. Foi sem dúvida um processo de formação organizativa de trabalho cooperado para todos nós.

Houve uma orientação geral aos autores, de modo a garantir conteúdos acordes ao debate proposto e certo padrão de formatação dos textos, mas foram acolhidas as sugestões de conteúdo e as diferenças de estilo de escrita, próprias do largo espectro de práticas ou de atuação específica do conjunto de autores envolvido nessa construção. Dada a concepção do Dicionário como obra de referência, não foi exigido ineditismo dos textos, e alguns verbetes possuem trechos já publicados por seus autores em outras obras.

O Dicionário, pela seleção e pelo conteúdo dos verbetes, busca materializar a concepção de produção do conhecimento desde uma perspectiva dialética em que a parte ou a particularidade somente ganha sentido e compreensão dentro de uma totalidade histórica. Nessa concepção, os campos e os verbetes resultam do diálogo com diferentes áreas e diferentes formas de produção do conhecimento.

Buscamos ter, no conjunto da obra, uma coerência básica de abordagem teórica, respeitando os contraditórios que expressam o movimento real das discussões e das práticas que compõem hoje o debate da Educação do Campo e para além dela. Tratamos de questões complexas, sobre as quais não há total consenso ou posições amadurecidas, mesmo a partir de um determinado campo político. Tentamos não alimentar falsas ou artificiais polêmicas, mas também é nosso objetivo suscitar debates sobre pontos que têm aparecido como fundamentais no avanço do projeto educativo e societário assumido.

O Dicionário, embora tenha sido elaborado a partir de eixos, foi organizado pelos verbetes em ordem alfabética, pelo entendimento de que essa visão intereixos é pedagogicamente mais fecunda para o objetivo que temos de firmar uma concepção de abordagem ou de tratamento teórico e prático da Educação do Campo.

Agradecemos a disponibilidade, a disciplina e o trabalho solidário do conjunto dos autores dessa obra, sem o que ela não teria sido possível nesse tempo e nem teria a forma que agora apresentamos para a crítica dos leitores. Agradecemos igualmente a todos os profissionais/trabalhadores da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio que se envolveram em cada procedimento necessário à produção e à edição desta obra.

Por fim, gostaríamos de fazer um agradecimento especial a algumas pessoas: Clarice Aparecida dos Santos, Mônica Castagna Molina e Roberta Lobo, que participaram conosco da equipe de coordenação do Dicionário, respondendo pelos eixos de políticas públicas e direitos humanos, respectivamente; João Pedro Stedile, Neuri Domingos Rossetto e Juvelino Strozake, pela contribuição em diferentes momentos da produção desta obra; e a Cátia Guimarães, pelo trabalho rigoroso na coordenação do processo de revisão final dos textos.

Caberá a todos nós, autores e leitores, verificar se o conjunto do Dicionário conseguiu ajudar a *pôr alguma ordem nas ideias*, evidenciando e contribuindo para a compreensão das relações que compõem a totalidade complexa de constituição da Educação do Campo e para a formulação das questões necessárias à continuidade dessa elaboração e das lutas práticas que justificam e movem/devem mover debates como esse.

Os organizadores

A

ACAMPAMENTO*Bernardo Mançano Fernandes*

Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de luta e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte, está se organizando para preparar a ocupação da terra. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do *território camponês*.

Os acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação, uma forma de materialização da organização dos sem-terra, trazendo em si os principais elementos organizacionais do movimento. Os acampamentos são, predominantemente, resultado de ocupações. Assim sendo, demarcam nos latifúndios e nos territórios do agronegócio os primeiros momentos do processo de *territorialização camponesa*.

Acampar é uma antiga forma de luta camponesa que, associada à ocupa-

ção, manifesta tanto resistência quanto persistência. Em 1962, os sem-terra começaram a organização de acampamentos no Rio Grande do Sul, por meio do Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master) (Eckert, 1984). Esse espaço de luta passou a ser reproduzido por centenas de movimentos camponeses nas décadas de 1990 e 2000, com diferentes formas de organização, mas sempre com o objetivo de conquistar a terra (Fernandes, 1996 e 2000; Feliciano, 2006).

Estar no acampamento é resultado de decisões difíceis tomadas com base nos desejos e interesses de quem quer transformar a realidade. Todavia, decidir pelo acampamento é optar pela luta e resistência. É preciso saber lidar com o medo: ir ou ficar? O medo de não dar certo, da violência dos jagunços e muitas vezes da polícia. É preciso também se preparar para viver em condições precárias (Feliciano, 2006). Por ser um espaço de mobilização para pressionar o governo a desapropriar terras, em suas experiências, os sem-terra compreenderam que acampar sem ocupar dificilmente leva à conquista da terra. A ocupação da terra é um trunfo nas negociações. Muitos acampamentos ficaram anos nas beiras das rodovias sem que os trabalhadores conseguissem ser assentados. Somente com a ocupação, obtiveram êxito na luta. Para impedir o avanço da luta pela terra por meio das ações de ocupação/acampamento, o Governo Fernando Henrique Cardoso criou a medida provisória nº 2.109-50,

de 27 de março de 2001, que suspende por dois anos a desapropriação de áreas ocupadas pela primeira vez e por quatro anos as ocupadas por duas ou mais vezes. Essa medida política foi um dos motivos que levaram a mudanças nas formas dos acampamentos.

Embora os acampamentos mantenham a mesma essência de serem espaço de luta e resistência, conforme a conjuntura política da luta, os sujeitos mudam a forma de organização do acampamento. Os acampamentos como espaços de luta e resistência são lugares que marcam as histórias de vida dos sem-terra, como o cineasta Paulo Rufino conseguiu exprimir de maneira tão objetiva quanto poética:

Dos campos, das cidades, das frentes dos palácios, os sem-terra, este povo de beira de quase tudo, retiram suas lições de semente e história. Assim, espremidos nessa espécie de geografia perdida que sobra entre as estradas, que é por onde passam os que têm para onde ir, e as cercas, que é onde estão os que têm onde estar, os sem-terra sabem o que fazer: plantam. E plantam porque sabem que terão apenas o almoço que puderem colher, como sabem que terão apenas o país que puderem conquistar. (Paulo Rufino, *O canto da terra*, 1991)

À primeira vista, os acampamentos parecem ser ajuntamentos desorganizados de barracos. Todavia, possuem disposições específicas que decorrem da topografia do terreno, das condições de desenvolvimento da resistência ao despejo e das perspectivas de

enfrentamento com jagunços. Podem estar localizados na beira das estradas, em fundos de vale ou próximo de espigões. Os arranjos dos acampamentos são predominantemente circulares ou lineares. Nesses espaços, existem lugares onde, muitas vezes, os sem-terra plantam suas hortas, estabelecem a “escola” e “a farmácia”, e também o local das assembleias.

Ao organizar um acampamento, os sem-terra criam diversas comissões ou equipes, que dão forma à organização. Delas participam famílias inteiras ou parte de seus membros. Essas comissões criam as condições básicas para a manutenção das necessidades dos acampados: saúde, educação, segurança, negociação, trabalho etc. Dessa forma, os acampamentos, frequentemente, contam com escolas – ou seja, barracos de lona nos quais funcionam salas de aula, principalmente as quatro primeiras séries do ensino fundamental, além de cursos de alfabetização de adultos – e com uma “farmácia” improvisada, que funciona em um dos barracos. Quando acampados dentro de um latifúndio, plantam em mutirão, para garantirem parte dos alimentos de que necessitam; quando acampados na estrada, plantam no espaço entre a rodovia e as cercas das propriedades; quando acampados próximos a assentamentos, trabalham nos lotes dos assentados como diaristas ou em diferentes formas de meação. Também vendem sua força de trabalho como boias-frias para usinas de álcool e açúcar e outras empresas capitalistas ou, ainda, para pecuaristas.

O cotidiano dos acampamentos difere pela própria diversidade cultural e regional, mas todos mantêm as características fundantes do movimen-

to, como a resistência e o objetivo de especializar a luta. Nos acampamentos do Nordeste ou do Sudeste, é possível observar diferenças e semelhanças nos seus cotidianos (Justo, 2009; Loera, 2009; Sigaud, 2009). Além das diferenças em relação à localização dos acampamentos, há também diferenças na sua duração, por causa das ações e reações dos movimentos, governos, latifundiários e capitalistas.

Na década de 1980, os acampamentos recebiam alimentos, roupas e remédios, principalmente das comunidades e de instituições de apoio à luta. Desde o final dos anos 1980 e o início da década de 1990, com o crescimento do número de assentamentos, os assentados também passaram a contribuir de diversas formas para a luta. Muitos cedem caminhões para a realização das ocupações, tratores para preparar a terra e alimentos para a população acampada. Esse apoio é mais significativo quando os assentados estão vinculados a uma cooperativa. Essa é uma marca da organicidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo.

Na segunda metade da década de 1990, em alguns estados, o MST começou uma experiência que denominou de acampamento permanente ou acampamento aberto. Esse acampamento é estabelecido em regiões onde existem muitos latifúndios. É um espaço de luta e resistência para o qual as famílias de diversos municípios se dirigem, a fim de participarem da luta organizada pela terra. Desse acampamento permanente, os Sem Terra partem para várias ocupações, e podem transferir-se para elas ou, em caso de despejo, retornar ao acampamento permanente. Conforme vão conquistando a terra, vão mobilizando

e organizando também novas famílias, que se integram ao acampamento.

Ao organizarem a ocupação da terra, os Sem Terra promovem uma ação concreta de repercussão imediata. A ocupação coloca em questão a propriedade capitalista da terra, quando do processo de criação da propriedade familiar, pois ao conquistam a terra, os Sem Terra transformam a grande propriedade capitalista em unidades familiares.

O acampamento é lugar de mobilização constante. Além de espaço de luta e resistência, é também espaço interativo e comunicativo. Essas três dimensões do espaço de socialização política desenvolvem-se no acampamento em diferentes situações. No início do processo de formação do MST, na década de 1980, em diferentes experiências de acampamentos, as famílias partiam para a ocupação somente depois de meses de preparação nos trabalhos de base. Desse modo, os Sem Terra visitavam as comunidades, relatavam suas experiências, provocavam o debate e desenvolviam intensamente o espaço de socialização política em suas dimensões comunicativa e interativa. Esse procedimento possibilita o estabelecimento do espaço de luta e resistência de forma mais organizada, pois as famílias das comunidades passam a conhecer os diferentes tipos de enfrentamentos da luta. Em seu processo de formação, como resultado da própria demanda da luta, o MST construiu outras experiências. Assim, nos trabalhos de base, deixou-se de se desenvolver a dimensão interativa, que passou a ter lugar no espaço de luta e resistência. E ainda, quando há um acampamento permanente ou aberto, as famílias podem iniciar-se na luta, inaugurando o

espaço comunicativo por meio da exposição de suas realidades nas reuniões para organizar as ocupações. É o que acontece quando os Sem Terra estão lutando pela conquista de várias fazendas, e novas famílias vão se somando ao acampamento, enquanto outras vão sendo assentadas (Fernandes, 2000).

No acampamento, os Sem Terra fazem periodicamente análises da conjuntura da luta. Essa leitura política pelos movimentos socioterritoriais não implica maiores dificuldades, pois eles estão em contato permanente com suas secretarias, de modo que podem fazer análises conjunturais com base em referenciais políticos amplos, como os das negociações em andamento nas capitais dos estados e em Brasília. Assim, associam formas de luta local com as lutas nas capitais. Ocupam a terra diversas vezes como forma de pressão para abrir a negociação, fazem marchas até as cidades, ocupam prédios públicos, fazem manifestações de protesto, reuniões etc. Pela correspondência entre esses espaços de luta no campo e na cidade, sempre há determinação de um sobre o outro. As realidades locais são muito diversas, de modo que tendem a predominar nas decisões finais as realidades das famílias que estão fazendo a luta. Dessa forma, as linhas políticas de atuação são construídas com base nesses parâmetros. E as instâncias representativas do MST carregam essa espacialidade e essa lógica, pois um membro da coordenação ou da direção nacional participa do processo desde o acampamento até as escalas mais amplas: regional, estadual e nacional (Stedile e Fernandes, 1999).

Todos os acampamentos têm importância histórica nas lutas das famílias Sem Terra. Porém, vale destacar pelo

menos três dos acampamentos históricos no processo de formação e territorialização do MST: o acampamento da Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta (RS), de 1980 a 1982; o acampamento no Seminário dos Padres Capuchinhos, em Itamaraju (BA), de 1988 a 1989; e o acampamento União da Vitória, em Mirante do Paranapanema, na região do Pontal do Paranapanema (SP), de 1992 a 1994 (Fernandes, 1996 e 2000). Garantir a existência do acampamento, por meio da resistência, impedindo a dispersão causada por diferentes formas de violência, é fundamental para o sucesso da luta na conquista da terra.

Os Sem Terra ocupam a terra, prédios públicos e espaços políticos diversos para denunciar os significados da exploração e da expropriação, lutando para mudar suas realidades. O acampamento como espaço de luta e resistência no processo de espacialização e territorialização da luta pela terra também promove a espacialidade da luta por meio de romarias, caminhadas e marchas. A caminhada é uma necessidade para expandir as possibilidades de negociação e gerar novos fatos. Em seus ensinamentos, por meio de suas experiências, os Sem Terra tiveram diversas referências históricas. Alguns exemplos utilizados na mística do movimento são a caminhada do povo hebreu rumo à Terra Prometida, na luta contra a escravidão no Egito; a caminhada de Gandhi e dos indianos rumo ao mar, na luta contra o imperialismo inglês; as marchas das revoluções mexicana e chinesa e da Coluna Prestes, entre outras. De 2001 a 2010, os acampamentos ganharam novas características. A medida provisória nº 2.109-50, promulgada em 2001, diminuiu o número de ocupações, e os Sem Terra, estrategicamente,

passaram a acampar próximo das áreas reivindicadas. Embora, em alguns casos, recebessem apoio de famílias assentadas, a sustentação do acampamento passou a ser feita principalmente pelas próprias famílias acampadas. Outras novas características derivam de fatores como mudanças na política econômica, com o aumento do emprego e políticas compensatórias – do tipo Bolsa Família etc. –, de modo que a participação nos acampamentos deixou de ser de todos os membros da família – apenas um ou dois membros

da família permanecem no acampamento – e, em alguns casos, passou a ser esporádica. Com essas novas características, os acampamentos, ainda que continuem a ser espaços de luta e resistência e que neles se organizem manifestações e reuniões de negociação, já não são mais espaços de permanência das famílias acampadas. Porém, o acampamento continua sendo essa “espécie de geografia perdida” onde os Sem Terra se reúnem para pensar, compreender, resistir e lutar por seus territórios e seu país.

Para saber mais

BRASIL. Medida Provisória nº 2.109-50, de 27 de março de 2001. *Diário Oficial da União*. Brasília, 28 mar. 2001.

ECKERT, C. *Movimento dos Agricultores Sem-Terra no Rio Grande do Sul*. 1984. Dissertação (Mestrado em Ciências de Desenvolvimento Agrícola) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Itaguaí, 1984.

FELICIANO, C. A. *Movimento camponês rebelde*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, B. M. *Formação e territorialização do MST no estado de São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUSTO, M. G. A fresta: ex-moradores de rua como camponeses. In: FERNANDES, B. M.; MEDEIROS, L. S.; PAULILO, M. I. *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas – a diversidade de formas de luta no campo*. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 139-158.

LOERA, N. C. R. Para além da barraca de lona preta: redes sociais e trocas em acampamentos e assentamentos do MST. In: FERNANDES, B. M.; MEDEIROS, L. S.; PAULILO, M. I. *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas – a diversidade de formas de luta no campo*. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 73-94.

SIGAUD, L. *A engrenagem das ocupações de terra*. FERNANDES, B. M.; MEDEIROS, L. S.; PAULILO, M. I. *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas – a diversidade de formas de luta no campo*. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 53-72.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

AGRICULTURA CAMPONESA

Horacio Martins de Carvalho

Francisco de Assis Costa

Agricultura camponesa é o modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (Costa, 2000, p. 116-130).

Famílias desse tipo, com essas características, nos seus distintos modos de existência no decorrer da história da formação social brasileira, teceram um mundo econômico, social, político e cultural que se produz, reproduz e afirma na sua relação com outros agentes sociais. Estabeleceram uma especificidade que lhes é própria, seja em relação ao modo de produzir e à vida comunitária, seja na forma de convivência com a natureza.

As unidades de produção camponesas, ao terem como centralidade a reprodução social dos seus trabalhadores diretos, que são os próprios membros da família, apresentam uma racionalidade distinta daquela das empresas capitalistas, que se baseiam no assalariamento para a obtenção de lucro. Como as famílias camponesas reproduzem a sua especificidade numa formação social dominada pelo capitalismo, e dado que a economia camponesa supõe os mercados, as unidades de produção camponesas sofrem influências as mais distintas sobre o seu modo de fazer agricultura:

Os camponeses instauraram, na formação social brasileira, em situações diversas e singulares, mediante resistências de intensidades variadas, uma forma de acesso livre e autônomo aos recursos da terra, da floresta e das águas, cuja legitimidade é por eles reafirmada no tempo. Eles investiram na legitimidade desses mecanismos de acesso e apropriação, pela demonstração do valor de modos de vida decorrentes da forma de existência em vida familiar, vicinal e comunitária. A produção estrito senso se encontra, assim, articulada aos valores de sociabilidade e da reprodução da família, do parentesco, da vizinhança e da construção política de um “nós” que se reafirma por projetos comuns de existência e coexistência sociais. O modo de vida, assim utilizado para valorizar formas de apropriação, redistribuição e consumo de bens materiais e sociais, se apresenta, de fato, como um valor de referência, moralidade que se contrapõe aos modos de exploração e de desqualificação, que também foram sendo reproduzidos no decorrer da existência da posição camponesa na sociedade brasileira. (Motta e Zarth, 2008, p. 11-12)

O modo camponês de fazer agricultura não está separado do modo de

viver da família, pois é preciso considerar que os

[...] trabalhadores familiares não podem ser peremptoriamente dispensados, porque, em geral, também são filhos. Eles devem ser alocados segundo ritmos, intensidade e fases do processo produtivo. São então sustentados nas situações de não trabalho e integrados segundo projetos possíveis para constituição e expansão do patrimônio familiar, para inclusão de novas gerações, conforme as alternativas de sucessão ou de negação da posição. Essas alternativas são assim interdependentes da avaliação da posição e das viabilidades da reprodução da categoria socioeconômica. (Neves, 2005, p. 26)

Essa complexa interação, variável nos tempos e nas circunstâncias, apresenta diversas características:

- os saberes e as experiências de produção vivenciados pelas famílias camponesas são referenciais importantes para a reprodução de novos ciclos produtivos;
- as práticas tradicionais, o intercâmbio de informações entre vizinhos, parentes e compadres, o senso comum, assim como a incorporação gradativa e crítica de informações sobre as inovações tecnológicas que se apresentam nos mercados, constituem um amálgama que contribui para as decisões familiares sobre o que fazer;
- o uso da terra pode ocorrer de maneira direta pela família, em parceria com outras famílias vizinhas

ou parentes, em coletivos mais amplos ou com partes do lote arrendados a terceiros;

- há diversificação de cultivos e criações, alternatividade de utilização dos produtos obtidos, seja para uso direto da família, seja para usufruir de oportunidades nos mercados, e presença de diversas combinações entre produção, coleta e extrativismo;
- a unidade de produção camponesa pode produzir artesanatos e fazer o beneficiamento primário de produtos e subprodutos;
- existe garantia de fontes diversas de rendimentos monetários para a família, desde a venda da produção até a de remuneração por dias de serviços de membros da família;
- a solidariedade comunitária (troca de dias de serviços, festividades, celebrações), as crenças e os valores religiosos por vezes impregnam as práticas da produção;
- estão presentes elementos da cultura patriarcal;
- e, enfim, mas não finalmente, existem relações afetivas e simbólicas com as plantas, os animais, as águas, os sítios da infância, com a paisagem... e com os tempos.

Na racionalidade das empresas capitalistas, a única referência é o lucro a ser obtido. E, de maneira geral, o lucro é encarado independentemente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares que ele possa provocar. No modo capitalista de fazer agricultura, é crescente a concentração das terras como resultado do privilegiamento da produção em escala, que requer grande extensão contínua de área para a prática do monocultivo e tecnologias com uso intensivo de insumos químicos

cos, particularmente agrotóxicos, que maximizam a produção por área e, em combinação com a mecanização, alteram e diversificam as formas de exploração do trabalho, ainda que predomine a contratação de trabalhadores assalariados temporários. Como o objetivo central das escolhas na empresa capitalista é a máxima lucratividade possível, a artificialização da agricultura tem sido o caminho entendido como o mais eficiente.

Uma das implicações da matriz tecnológica e de produção do modo capitalista de fazer agricultura é a degradação ambiental e das pessoas, além da indiferença perante os interesses mais gerais da população, como os de construção da soberania popular e alimentar. Para resistirem às pressões derivadas da racionalidade dominante, as famílias que praticam o modo camponês de fazer agricultura, afirmando valores que determinam a sua condição camponesa, tendem a orientar as suas escolhas de acordo com as complexidades que emergem da sua tensa busca por autonomia relativa no que diz respeito ao capital e da sua inserção crescente nos mercados. Nessa perspectiva, algumas tendências da práxis da agricultura camponesa, além das características referidas anteriormente, podem ser assinaladas:

- é orientada para a produção e para o crescimento do máximo valor agregado possível e do emprego produtivo; os ambientes econômicos hostis são enfrentados pela produção de renda independente, usando basicamente recursos auto-criados e automanejados;
- como conta com recursos limitados por unidade de produção, tende a

obter o máximo de produção possível por dada quantidade de recurso, sem deteriorar a sua qualidade;

- com força de trabalho nem sempre abundante e com objetos de trabalho relativamente escassos, a tendência é de produção diversificada e intensiva por unidade de área explorada;
- como os recursos sociais e os materiais disponíveis representam uma unidade orgânica, são apropriados e controlados por aqueles que estão diretamente envolvidos no processo de trabalho, tendo como referência um repertório cultural local historicamente constituído;
- a lógica da unidade de produção camponesa é alicerçada na centralidade do trabalho, por isso os níveis de intensidade e desenvolvimento da incorporação e inovação tecnológicas dependem criticamente da quantidade e qualidade do trabalho;
- o processo de produção é tipicamente fundado numa reprodução relativamente autônoma e historicamente garantida, e o ciclo de produção é baseado em recursos produzidos e reproduzidos durante ciclos anteriores (Ploeg, 2008, p. 60-61).

O uso corrente da expressão agricultura camponesa por amplas parcelas das próprias famílias camponesas no processo de construção da sua identidade social, pelos movimentos e organizações populares no campo, por organismos governamentais, pela intelectualidade acadêmica e por parcela dos meios de comunicação de massa tem sido crescente nas últimas décadas. Isso decorre, por um lado, da aceitação da concepção, no Brasil contemporâneo, de que a agricultura cam-

ponesa é expressão de um modo de se fazer agricultura distinto do modo de produção capitalista dominante, e, nesse sentido, o campesinato se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira de produzir e de viver, uma lógica distinta e contrária à dominante.

Por outra parte, o campesinato se confronta ideologicamente, e com as consequências daí resultantes, com duas expressões já usuais, que se fizeram hegemônicas no campo, e que são decorrência dos interesses das concepções das empresas capitalistas: agricultura de subsistência e agricultura familiar.

A expressão agricultura de subsistência, presente nos discursos dominantes desde o Brasil colonial, discrimina os camponeses por serem produtores de alimentos – uma tarefa considerada subalterna, ainda que necessária para a reprodução social da formação social brasileira –, contrapondo-os ao modo dominante de se fazer a agricultura, o qual se reproduz desde as sesmarias até a empresa capitalista contemporânea, mantendo a tendência geral de se especializar no monocultivo e na oferta de produtos para a exportação.

A partir da denominada REVOLUÇÃO VERDE na agricultura, iniciada em meados da década de 1950 e revivificada a partir dos anos 1980, com a expansão mundial da concepção de artificialização da agricultura e a ampliação dos contratos de produção entre as empresas capitalistas e as famílias camponesas, introduziu-se a expressão *agricultura familiar*, outrora de uso consuetudinário aqui e acolá, mas acentuado desde a década de 1990, e consagrada em lei (Brasil, 2006) como expressão formal, porque utilizada por programas e políticas públicas governamentais.

A expressão agricultura familiar traz como corolário da sua concepção a ideia de que a possibilidade de crescimento da renda familiar camponesa só poderá ocorrer se houver a integração direta ou indireta da agricultura familiar com as empresas capitalistas, em particular as agroindústrias.

Em 24 de julho de 2006, foi sancionada pelo presidente da República a lei nº 11.326, que estabeleceu as Diretrizes para a Formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, oficializando a expressão agricultura familiar com concepção distinta daquela da empresa capitalista no campo.

A oficialização da expressão agricultura familiar teve como objetivo estabelecer critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais com certas características que os classificavam como agricultores familiares. Isso para obtenção, por parte desses agricultores familiares, de benefícios governamentais, sendo indiferente o fato de esses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas capitalistas ou se eram produtores da matriz de produção e tecnológica dominante.

Já a expressão agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa.

Nos diversos contextos históricos e fisiogeográficos em que ela se tem se afirmado e nas ecobiodiversidades nas quais têm praticado os mais distintos

sistemas de produção agropecuária e florestal e as mais variadas práticas extrativistas, sempre no âmbito de suas estratégias de reprodução social, a agricultura camponesa tem mantido como marca indelével da sua presença a ênfase na produção de alimentos, tanto para a reprodução da família quanto para o abastecimento alimentar da sociedade em sentido amplo.

No Brasil, a produção de alimentos para o mercado interno, apesar de ser considerada pelos valores dominantes como o resultado de uma agricultura subalterna, torna-se cada vez mais uma opção estratégica para se alcançar a soberania alimentar do país.

Mesmo sendo a principal produtora de alimentos, a agricultura camponesa no país enfrentou, e enfrenta, desde o seu surgimento no período colonial até a época atual, os mais distintos tipos de empecilhos: dificuldades políticas do acesso à terra, várias formas de pressão e repressão para a sua subalternização às empresas capitalistas, exploração continuada da renda familiar por diversas frações do capital, indução direta e indireta para a adoção de um modelo de produção e tecnológico que lhes era e é desfavorável e a desqualificação preconceituosa e ideológica dos camponeses, sempre considerados à margem do modo capitalista de fazer agricultura.

Essas iniciativas de subjugar a agricultura camponesa foram exercidas outrora por latifundiários e seus prepostos, mas têm sido contemporaneamente efetivadas pelas empresas e corporações capitalistas com negócios no campo. O processo histórico de subalternização dos camponeses estimulou diferentes formas de resistência social:

Os camponeses que não aceitam os processos de exploração econômica e de dominação política pelas classes dominantes capitalistas construíram, de certa forma, uma identidade destinada à resistência [...]. Ela dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a “essencialização” dos limites da resistência [...]. (Castells, 1999, p. 25)

Segundo Comerford, tem havido formas cotidianas de resistência e,

[...] nesse cotidiano tenso, os camponeses mobilizam relações de parentesco, de vizinhança, amizade e compadrio, mais do que organizações formais de representação de interesses ou de mobilização política. Tais formas “informais” de resistência, seguindo a linha de raciocínio de autores como Scott, derivam em boa parte de sua eficácia do fato de não se assumir como conflito aberto e de não se organizar explicitamente como tal. (Comerford, 2005, p. 156)

Muito além das diferentes maneiras de como se dá a resistência social da agricultura camponesa perante as ofensivas do capital, o que está em confronto são dois paradigmas profundamente distintos de como se faz agricultura: o camponês e o capitalista.

Não são raras as situações em que unidades familiares camponesas e empresas capitalistas cooperam umas com as outras. Não são raras, também, as situações em que os camponeses tentam imitar a lógica capitalista, que lhes é antagônica, e na maior parte das vezes inviabilizam-se economicamente por isso. Portanto, como sempre, os camponeses estão cercados de armadilhas.

Com a expansão crescente das inovações tecnológicas a partir dos avanços na manipulação genética, foram ampliadas as formas de subalternização da agricultura camponesa ao capital, que agora se dão predominantemente pelo intenso e impositivo processo de artificialização da produção agropecuária e florestal, em particular pela oligopolização por empresas transnacionais com a oferta de sementes transgênicas e de insumos de origem industrial, e pelo estímulo das agroindústrias à especialização da produção camponesa.

Desde então, o modelo tecnológico concebido pelos grandes conglomerados empresariais transnacionais relacionados com as empresas capitalistas no campo, e que conta com o apoio de diversas políticas públicas estratégicas, tornou-se o referencial para o que se denominou “modernização da agricultura”. E se reificou a produção de mercadorias agrícolas (*commodities*) para a exportação em detrimento da produção de alimentos para a maioria da população.

O crescente processo de identidade camponesa e, portanto, de consciência da sua especificidade na formação so-

cial brasileira contribuiu para o fortalecimento dos movimentos e organizações sociais populares no campo, que facilitam, ainda que com contradições, a passagem de uma identidade de resistência para uma identidade social de projeto (Castells, 1999, p. 22-23). Essa afirmação da identidade social camponesa concorre para a construção da sua autonomia como sujeito social e para a sua prática social como classe, seja no âmbito das lutas de resistência social contra a sua exploração pelas distintas frações dos capitais, seja no âmbito daquelas em que defende e afirma a sua cultura e o seu modo de fazer agricultura e de viver.

A tendência da agricultura camponesa contemporânea de afirmar a sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital, de se apoiar no princípio da coevolução social e ecológica e de enveredar pela agroecologia mantém a possibilidade da sua reprodução social, dado que constrói socialmente as bases de outro paradigma para se fazer agricultura.

A tensão econômica, social, política e ideológica gerada no confronto entre a lógica camponesa e a capitalista de se fazer agricultura permite sugerir que se está, desde o Brasil colonial, perante uma altercação mais ampla do que somente entre modos de se fazer agricultura: são concepções e práticas de vida familiar, produtiva, social, cultural e de relação com a natureza que, não obstante coexistirem numa mesma formação social, negam-se mutuamente, são antagônicas entre si.

Para saber mais

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006: estabelece as diretrizes para formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jul. 2006.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 2).

CLIFFORD, A. W. et al. (org.). *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas*. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. V. 1.

COMERFORD, J. C. Cultura e resistência camponesa. In: MOTTA, M. (org.). *Dicionário da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 151-157.

COSTA, F. A. *Formação agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável*. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2000.

MOTTA, M. (org.). *Dicionário da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____; ZARTH, P. Apresentação à coleção. In: _____. (org.). *Formas de resistência camponesa*. São Paulo. Editora da Unesp; Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Nead, 2008. V. 2, p. 9-17.

NEVES, D. P. Agricultura familiar. In: MOTTA, M. (org.). *Dicionário da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 23-26.

PLOEG, J. D. *Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

Λ

AGRICULTURA FAMILIAR

Delma Pessanha Neves

O termo *agricultura familiar* corresponde a múltiplas conotações. Apresenta-se como categoria analítica, segundo significados construídos no campo acadêmico; como categoria de designação politicamente diferenciadora da *agricultura patronal* e da *agricultura camponesa*; como termo de mobilização política referenciador da construção de diferenciadas e institucionalizadas adesões a espaços políticos de expressão de interesses legitimados por essa mesma divisão classificatória do setor agropecuário brasileiro (*agricultura familiar, agricultura patronal, agricultura camponesa*); como termo jurídico que define a amplitude e os limites da afiliação de pro-

dutores (*agricultores familiares*) a serem alcançados pela categorização oficial de usuários reais ou potenciais do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) (decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996).

Como *categoria analítica*, a despeito de algumas distinções reivindicadas no campo acadêmico, corresponde à distinta forma de organização da produção, isto é, a princípios de gestão das relações de produção e trabalho sustentadas em relações entre membros da família, em conformidade com a dinâmica da composição social e do ciclo de vida de unidades conjugais ou de unidades de procriação familiar.

Por essa definição, advogam os autores que investem na respectiva construção conceitual, é forma de organização da produção que se perde no tempo e espaço, e/ou forma moderna de inserção mercantil (ver Abramovay, 1992; Bergamasco, 1995; Francis, 1994; Lamarche, 1993, p. 13-33; Wanderley, 1999). Engloba a pressuposta agricultura de subsistência – isto é, de orientação do uso de fatores de produção por referências fundantes da vida familiar e marginais aos princípios de mercado (ver Chayanov, 1981; Silva e Stolcke, 1981, p. 133-146); a economia camponesa – modo de produzir orientado por objetivos e valores construídos pela vida familiar e grupos de localidade, nesses termos historicamente datado porque articulado à presença do Estado, da cidade (suas feiras e mercados, sua correspondente divisão social do trabalho) e da sociabilidade comunitária (ver Franklin, 1969; Galeski, 1977; Mendras, 1978; Ortiz, 1974; Powell, 1974; Sjoberg, 1967; Wolf, 1970), mas também produtores mercantis constituídos em consonância com ordenações da especialização da produção – nesses termos, referenciada aos fluxos de oferta e demanda do mercado, de padronização da mercadoria e de inclusão de tecnologia orientada pela interdependência entre agricultura e indústria, fatores que operam na reordenação das condições de incorporação do trabalho familiar (ver Amin e Vergopoulos, 1978; Faure, 1978; Lenin, 1982; Lovisoló, 1989; Neves, 1981; Paulilo, 1990; Schneider, 1999; Wilkinson, 1986).

Para efeitos de construção de uma definição geral – isto é, capaz de abstratamente referenciar a extensa diversidade de situações históricas e socioeconômicas –, a *agricultura familiar*

corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas. Essa condição imprime especificidades à forma de gestão do estabelecimento, porque referencia racionalidades sociais compatíveis com o atendimento de múltiplos objetivos socioeconômicos; interfere na criação de padrões de sociabilidade entre famílias de produtores; e constrange certos modos de inserção no mercado produtor e consumidor (ver Veiga, 1995; Wanderley, 1995).

Como a capacidade e as condições de trabalho são articuladas com base em relações familiares, a análise conceitual da *agricultura familiar* leva em consideração a diferenciação de gênero, os ciclos de vida e o sistema de autoridade familiar em diferentes contextos: quando a concepção de família integra a prática de seus membros como partes da unidade de produção, rendimentos e consumo, e, em certos domínios da vida social, irmana os afiliados enquanto coletivo; ou, por contraposição analítica, quando os familiares se orientam por valores individualizantes, exigindo negociações que abarquem projetos individuais e coletivos. Em quaisquer das situações, os trabalhadores familiares não podem (ou não devem) ser peremptoriamente dispensados (tal como ocorre com o assalariamento da força de trabalho), porque geralmente são também filhos ou agregados, herdeiros do patrimônio por direitos formais e morais. Em termos gerais, eles são alocados segundo ritmos, intensidades e fases do processo produtivo compatíveis com os padrões de definição dos ciclos de vida (meninos, jovens e adultos distintos segundo relações de gênero, sempre situacionais). São eles então

sustentados nas situações de não trabalho e integrados segundo projetos possíveis para constituição e expansão do patrimônio familiar, para inclusão de novas gerações. Essa inserção em boa parte é definida segundo plausibilidades de projeções mediadas por interferências mais amplas dos estilos de vida socialmente consagrados ou recomendados, ou conforme as alternativas de sucessão ou negação da posição dos filhos como agricultores. As alternativas são assim interdependentes da avaliação da posição por quem a ocupa e das viabilidades de reprodução da categoria socioeconômica ou profissional.¹

Como *termo de designação distintiva de projetos societários*, foi construído visando demarcar defensivamente os investimentos destinados a preservar a reprodução social de agricultores parcelares e relativamente especializados, inclusive por práticas de criação de valor agregado aos produtos e de inserção em nichos de mercado. O horizonte do projeto político prescrevia a criação de meios de luta e reafirmação política da democracia e da cidadania da população qualificada, em termos de recenseamento, como rural. Aqueles sentidos decorreram então de investimentos acadêmicos e políticos voltados para a reafirmação da existência da produção familiar, em contextos de construção da hegemonia do capitalismo neoliberal. A legitimidade dos sentidos atribuídos ao termo *agricultura familiar* pressupunha, em nome daqueles efeitos, certas orientações de comportamento (econômico e político) que se contrapusessem aos efeitos desestruturantes do modelo agroindustrial. Demarcavam, então, o atrelamento a modelos de desenvolvimento qualificados como sustentáveis (práticas produtivas não predatórias, tais como agroecologia, agricultura

orgânica, sistemas agroflorestais etc.). Ademais, os sentidos moralizantes que se consagraram no termo *agricultura familiar* pressupunham a resistência política à concentração de meios de produção e à deterioração das formas de inserção do trabalho assalariado na agroindústria. Abriam assim alternativas para a expansão e a reconstituição de *agricultores familiares*, mediante programas de assentamento rural e de transformação de meeiros e parceiros em produtores titulares por crédito fundiário, bem como todo o combate a formas aviltantes de assalariamento, no limite criminalmente qualificadas como *trabalho escravo*, *trabalho análogo ao escravo*, *trabalho em condições degradantes*.

A associação da forma *agricultura familiar* à disputa de sentidos atribuídos aos projetos societários, para além da contraposição à *agricultura patronal* ou à *agroindústria*, também veio a consolidar uma distinção em relação ao termo *agricultura camponesa*. Esse embate por construção de sentidos pode ser compreendido pela qualificação da AGRICULTURA CAMPONESA neste dicionário.

Como *termo de mobilização política*, a *agricultura familiar* corresponde a enfeixamentos de sentidos ideológicos para legitimar processos de transferência de recursos públicos, consequentemente diferenciados daqueles que apenas contemplem o restrito sentido da reprodução do capital; ou de recursos que circulem na contramão de processos de concentração de meios de produção. Por isso mesmo, na definição do segmento de produtores vinculados à *agricultura familiar*, integram-se, como questão fundamental do debate político, as acusações ou defesas do caráter social daquelas transferências de recursos na forma de créditos contratados a juros subsidiados. Tanto que

de imediato foi possível, no campo do debate político, distinguir vários tipos de público, aí integrando os assentados rurais, antes objeto de programas especiais de composição financeira do patrimônio produtivo, além de produtores antes condenados ao pressuposto ou ao desejado desaparecimento – *ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais* –, por generalizações homogeneizantes, por vezes significativamente reconhecidos como *populações tradicionais*.

Como termo jurídico, a *agricultura familiar* exprime percalços e conquistas alcançadas por investimentos de representantes do campo acadêmico, dos espaços de delegação de porta-vozes que reafirmam a legitimada construção de interesses específicos desses agricultores e de alguns órgãos do Estado. Pela convergência de intenções e negociações de sentidos transversais, esses representantes vieram a colocar em prática a constituição do projeto de designação distintiva de agricultores açambarcados pelo termo *agricultor familiar*. Nessa perspectiva, o termo deve ser entendido pelos critérios que distinguem o produtor por seus respectivos direitos, nas condições asseguradas pela legislação específica (decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996, lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, especialmente artigo 3º, e demais instrumentos que vão adequando os desdobramentos alcançados e incorporados): agricultor familiar é o que pratica atividades no meio rural, mas se torna sujeito de direitos se detiver, a qualquer título, área inferior a quatro módulos fiscais; deve apoiar-se predominantemente em mão de obra da própria família e na gestão imediata das atividades econômicas do estabelecimento, atividades essas que devem assegurar o maior volume de rendimentos do grupo doméstico.

Na modalidade das atividades do meio rural e dos modos de apropriação dos recursos naturais, reconhecem-se diversas posições sociais e situacionais: agricultores, silvicultores, aquícultores, extrativistas e pescadores. A cada uma dessas posições, correspondem restrições distintivas nos termos da referida legislação. Portanto, a definição geral é nesse mesmo ato relativizada, abrindo assim alternativas para novas inclusões, reconhecidas mediante reivindicações políticas de representações delegadas de grupos que se veem como agricultores familiares e que lutam por se adequar ou redimensionar os critérios básicos da referida categorização socioeconômica.

A conquista de tais definições e respectivos direitos é importante para a diminuição de certo insulamento político e cultural. E para o enfrentamento da atribuída e imposta precariedade material dos *camponeses*, dos *pequenos produtores*, dos *arrendatários*, dos *parceiros*, dos *colonos*, dos *meeiros*, dos *assentados rurais*, dos *trabalhadores sem-terra* – designações mais aproximativas da diversidade de situações socioeconômicas assim abarcadas.

Portanto, os sentidos que no contexto estão implicados no termo *agricultura familiar* acenam para um padrão ideal de integração diferenciada de uma heterogênea massa de produtores e trabalhadores rurais. Tal integração se legitima por um sistema de atitudes que lhe está associado, denotativo da inserção num projeto de mudança da posição política. Por esse engajamento, os agricultores que aderem ao processo de mobilização tornam-se concorrentes na disputa por créditos e serviços sociais e previdenciários; na demanda de construção de mercados e de cadeias de comercialização menos expropriadoras; na reivindicação de

assistência técnica correspondente aos processos de trabalho e produção que colocam em prática; na reivindicação do reconhecimento como protagonistas em processos de tomada de decisões políticas que lhes digam respeito ou que sobre eles intervenham – o que equivale a tentar interferir nos padrões de apropriação de recursos públicos por outros segmentos de produtores do setor agropecuário brasileiro. Os sentidos designativos do termo acenam para desdobramentos e redefinição de objetivos conquistáveis no processo de luta pela Reforma Agrária ou pelo acesso à terra respaldado pelo estatuto da posse, bem como para reivindicações pelo reconhecimento formal-legal de formas diferenciadas de apropriação de recursos naturais.

Pelos múltiplos significados que contempla, o termo *agricultura familiar* sinaliza ainda para a minimização de conflitos no campo, por perda de reconhecimento de detratores de espíritos mais conservadores, dado que por ele se prospecta a modernidade no campo e se consolida a expansão da massa de consumidores – ou, como se costuma laurear, *a construção de uma classe média no campo*.

Em consequência, o engajamento orientado para a construção de um projeto político para *agricultores familiares* adquiriu grande importância. Ele correspondeu ao deslocamento social de um segmento de trabalhadores e produtores *pobres* (nos termos da atribuição de sentido por abrangência econômica, política e cultural), secularmente marginalizados dos privilegiados investimentos destinados à agricultura – nesse caso, entenda-se a agroindústria exportadora; ou de trabalhadores politicamente emergidos pela expropriação inerente à consolidação de processos

de concentração fundiária e seus desdobramentos, ainda objetivados pela agroindústria ou pelo agronegócio.

Pela objetivação do processo, foram construídos quadros institucionais para a assistência técnica, especializações profissionais em plano de formação graduada e pós-graduada, reconhecimentos de inserções produtivas e de autonomia entre mulheres e jovens pertencentes ao segmento em pauta. E por fim se consolidou um dinâmico mercado editorial temático.

A abertura de espaços sociais propiciadores da elaboração de projetos para a construção de categoria socioprofissional, em se tratando de processos de mudanças politicamente desejadas, exprime o conjunto de respostas a proposições de certos mediadores privilegiados. As respostas correspondem a formas de reconhecimento público da enorme dívida social para com tais agricultores. Basta então considerar que eles ainda se apresentam como demandantes de recursos sociais fundamentais, recursos cuja ausência ou negação são extravagantes para esse início de milênio (serviço escolar, serviço médico, energia elétrica e estradas para melhorar a mobilidade espacial e escoar a produção), mas também recursos instrumentais para a criação de canais de comunicação com outros mundos sociais e espaços de diferenciação de relações de poder. Em síntese, recursos fundamentais para a incorporação de outras formas de exercício de cidadania, dotadas de meios que reneguem a mutilação cultural e a desqualificação social, tão eficazes se mostraram e se mostram para a condenação dos agricultores pelo atraso e para a ficção da resistência à mudança, tergiversando a vítima em seu próprio algoz.

Assim sendo, o termo *agricultura familiar* vem se consagrando nos quadros institucionais de aplicação do Pronaf, política de intervenção que constituiu o respectivo setor produtivo e o consolidou em estatuto formal-legal. Respeitando tal campo semântico, os significados que o termo designa devem ser compreendidos (mesmo que de forma não consensual e, como toda definição política, provisória ou contextual) pela *definição jurídica* que até aqui o termo alcançou, isto é, conforme os conteúdos atribuídos por definições politicamente construídas, conquistadas por negociações de interesses e conquistas relativas, cristalizadas nos textos que vão instituindo o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. Na conquista desse reconhecimento acadêmico, político e jurídico, a agricultura familiar pode, em termos bem gerais ou abstratos, ser consensualmente assim conceituada: *modelo de organização da produção agropecuária onde predominam a interação entre gestão e trabalho, a direção do processo produtivo pelos proprietários e o trabalho familiar, complementado pelo trabalho assalariado.*

Entrementes, pela necessária ambiguidade que confere especial eficácia à definição jurídica, o termo se torna objeto de tantas outras consagrações políticas. Uma delas diz respeito à adesão de pesquisadores, em diversos domínios das ciências sociais e agrárias, que sistematicamente vêm tentando construir meios de interpretação, alguns deles acompanhando a imediata rasteira das mudanças políticas e das diversas formas de inserção que vão ganhando expressão pública. Essa adesão orientada pelo investimento interpretativo, nos casos em que a sintonia não é metodologicamente colocada em questão, corresponde a efeitos li-

mitantes dos objetivos preconizados para o trabalho acadêmico. A categoria analítica *agricultura familiar* passa então a incorporar o mesmo efeito desejante da dupla naturalização do familiar. E de tal modo que, *em termos analíticos*, pode-se perguntar: o que se ganha ao identificar agricultores como familiares ou uma forma de produzir como familiar, para além da contraposição política ao caráter capitalista de certas formas de produzir? Que consequências pode ter a simplificação do plano dos valores familiares aos valores inerentes à objetivação dos princípios da reprodução do capital? O que se deixa de considerar no domínio das relações familiares quando elas aparecem integradas apenas a processos produtivos? E o que se deixa de considerar na produção estrito senso quando o vetor de compreensão se reduz ao domínio das relações familiares?²

Como procurei demonstrar neste texto, os traços constitutivos dos agentes produtivos que foram rubricados como *agricultores familiares* não se encontram tão somente nas relações em jogo nos termos agricultura e família, mas nos diversos projetos políticos de constituição de uma categoria socioeconômica (dotada especialmente de direitos sociais e previdenciários), ou em projetos societários concorrentes.

Levando-se em conta esses emaranhados de sentidos, faz-se necessário reconhecer que tanto *agricultor familiar* – categoria socioprofissional e agente social correspondentes ao distintivo segmento da *agricultura familiar* – quanto *agricultura familiar* são termos classificatórios construídos como produtos de ação política. São termos cujos sentidos designados devem se adequar a dinâmicas que se desdobram nos campos de luta que elaboram catego-

rizações positivas e negativas. Jamais podem ser compreendidos como um estado, como substantivos dotados de essência, pois que eles não têm sentido em si mesmos – salvo quando, no debate político, essas reificações devam ser acolhidas para fazer-crer o que se deseja crível, o que se deseja real, e, por conseguinte, em nome da dissimulação daquele estatuto que o termo adquire como recurso de mobilização política. Da mesma forma, devem ser compreendidos como expressão de espaços de luta na constituição de produtores por diferentes trajetórias, mormente daqueles que, por diversos interesses, nem sempre politicamente convergentes, querem assim ser socialmente reconhecidos.

Diante dos investimentos políticos para a construção social da categoria socioeconômica (*agricultor familiar*) ou do exercício do fazer-crer uma organização desejada (*agricultura familiar* versus *agricultura patronal*, *agricultura camponesa*), aos cientistas sociais cumpre o dever de restituir o caráter sociológico da categoria: reconhecer que esses termos evocam uma designação social e têm sua eficácia política porque criam posições e direitos correspondentes. E assim, também reconhecer que esses exercícios políticos e acadêmicos são provisórios, porque sempre passíveis de novas interpretações e contra-argumentações.

Notas

¹ Sobre o peso dos valores familiares na organização da unidade produtiva, ver Carneiro, 2000.

² Essas questões têm sido por mim refletidas com maior detalhe em outros textos. Ver Neves, 1995, 2006 e 2007.

Para saber mais

ABRAMOVAY, R. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. São Paulo: Hucitec; Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AMIN, S.; VERGOPOULOS, K. *A questão agrária e o capitalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BERGAMASCO, S. M. P. Caracterização da agricultura familiar no Brasil, a partir dos dados da PNAD. *Reforma Agrária*, v. 25, n. 2-3, p. 167-177, maio-dez. 1995.

CHAYANOV, A. V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, J. G.; STOLCKE, V. *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 133-163.

FAURE, C. *Agriculture et capitalisme*. Paris: Anthropos, 1978.

FRANCIS, D. G. *Family Agriculture: Tradition and Transformation*. Londres: Earthscan, 1994.

FRANKLIN, S. H. Peasants – concept and context. In: _____. *The European Peasantry*. Londres: Methuen, 1969. p. 1-20.

- GALESKI, B. *Sociología del campesinado*. Barcelona: Península, 1977.
- LAMARCHE, H. Introdução geral. In: _____. *A agricultura familiar*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p. 13-33.
- LENIN, V. I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- LOVISOLO, H. R. *Terra, trabalho e capital: produção familiar e acumulação*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- MENDRAS, H. *Sociedades camponesas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NEVES, D. P. Agricultura familiar: quantos ancoradouros! In: FERNANDES, B. M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (org.). *Geografia agrária: teoria e poder*. São Paulo: Expressão Popular, 2007. V. 1, p. 211-270.
- _____. Agricultura familiar: questões metodológicas. *Reforma Agrária*, v. 25, n. 2-3, p. 21-35, maio-dez. 1995.
- _____. Campesinato e reenquadramentos sociais: os agricultores familiares em cena. *Revista Nera*, São Paulo, v. 8, n. 7, p. 68-93, jul.-dez. 2005, .
- _____. *Lavradores e pequenos produtores de cana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ORTIZ, S. Reflexiones acerca del concepto de “cultura campesina” y de los “sistemas cognoscitivos del campesino”. In: BARTOLOMÉ, L.; GOROSTIAGA, E. (org.). *Estudios sobre el campesinado latinoamericano: la perspectiva de la antropología social*. Buenos Aires: Periferia, 1974. p. 93-108.
- PAULILO, M. I. S. *Produtor e agroindústria: consensos e dissensos – o caso de Santa Catarina*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1990.
- POWELL, J. D. Sobre la definición de campesinos y de sociedad campesina. In: BARTOLOMÉ, L.; GOROSTIAGA, E. (org.). *Estudios sobre el campesinado latinoamericano: la perspectiva de la antropología social*. Buenos Aires: Periferia, 1974. p. 47-55.
- SCHNEIDER, S. *Agricultura familiar e industrialização*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
- SILVA, J. G.; STOLCKE, V. *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SJOBERG, G. The Preindustrial City. In: POTTER, J. M. et al. (org.). *Peasant Society: A Reader*. Boston: Little Brown and Co., 1967. p. 15-24.
- VEIGA, J. E. Delimitando a agricultura familiar. *Reforma Agrária*, v. 25, n. 2-3, p. 128-141, mai.-dez. 1995.
- WANDERLEY, M. N. B. A agricultura familiar no Brasil: um espaço em construção. *Reforma Agrária*, v. 25, n. 2-3, p. 37-57, maio-dez. 1995.
- _____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, J. C. (org.). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1999. p. 23-66.

WILKINSON, J. *O Estado, a agroindústria e a pequena produção*. São Paulo: Hucitec; Salvador: Ceba/BA, 1986.

WOLF, E. *Sociedades camponesas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

A

AGRICULTURAS ALTERNATIVAS

Paulo Petersen

As agriculturas alternativas em um enfoque histórico

Uma das principais lições aprendidas com o estudo da história da agricultura é que a superação de um padrão de organização produtiva por outro nunca ocorreu como resultado automático de novas descobertas tecnológicas. A adoção em larga escala de novos sistemas técnicos na agricultura costuma esbarrar em obstáculos político-institucionais, mesmo quando esses sistemas já tenham comprovado sua capacidade para responder a críticos dilemas enfrentados pelas sociedades em determinados momentos de suas trajetórias históricas. Em outras palavras, são as relações de poder nas sociedades que determinam os padrões tecnológicos dominantes em suas agriculturas. Exemplos desse fenômeno estão fartos e detalhadamente apresentados no livro *História das agriculturas no mundo: do Neolítico à crise contemporânea* (Mazoyer e Roudart, 2010) e evidenciam que a agricultura não fez seu percurso histórico por meio de uma sucessão linear de sistemas técnicos. Pelo contrário, a situação mais comum foi a convivência de diferentes sistemas no tempo e no espaço, sendo uns dominantes (ou convencionais) e outros emergentes (ou alternativos).

Com base nessa perspectiva histórica, as agriculturas alternativas podem ser definidas como sistemas socio-técnicos desenvolvidos em resposta a bloqueios sociais, econômicos e/ou ambientais encontrados na agricultura convencionalmente praticada em contextos históricos definidos. Dependendo das condições políticas e institucionais vigentes, esses sistemas técnicos alternativos podem permanecer como opções subvalorizadas pela sociedade ou podem suplantar os padrões convencionais de produção. Essa forma de compreender a noção de agricultura alternativa está bem ilustrada no livro *Alternative agriculture* (Thirsk, 1997), que realça a importância decisiva das formas emergentes de agricultura na evolução do mundo rural inglês durante os seis últimos séculos.

Outra importante síntese sobre a evolução histórica da agricultura foi elaborada por Ester Boserup, autora do livro *Evolução agrária e pressão demográfica* (1987). Para Boserup, os dez mil anos de história da agricultura podem ser interpretados como a incessante busca pela intensificação do uso dos solos em resposta às crescentes demandas alimentares decorrentes dos aumentos demográficos. A autora descreve como essa evolução foi marcada por mudanças na gestão da fertilidade dos solos,

mediante o encurtamento do tempo dos pousios e, finalmente, a sua completa supressão, a adoção de sistemas alternativos de manejo da biomassa, viabilizados pela introdução de adubos verdes e plantas forrageiras, e a maior integração ecológica entre a lavoura e a pecuária. Até o final do século XIX, as estratégias técnicas para a gestão da fertilidade eram desenvolvidas com base no manejo da biomassa localmente produzida. Porém essas dinâmicas de interdependência e mútua transformação entre os sistemas sociotécnicos e os ecossistemas foram profundamente alteradas com o surgimento dos fertilizantes sintéticos. O “pai da química agrícola”, o alemão Justus von Liebig (1803-1873), comprovou por meio de seus experimentos que as plantas se nutrem de substâncias químicas, procurando assim contestar a teoria humista, um postulado teórico que fundamentava a prática da adubação orgânica desde a Grécia Antiga. As descobertas de Liebig abriram caminho para que o desenvolvimento tecnológico na agricultura tomasse o rumo da agroquímica, permitindo o paulatino abandono das práticas orgânicas de recomposição da fertilidade. Configuraram-se assim as condições necessárias para a disseminação das monoculturas em substituição às agriculturas diversificadas, ajustadas às especificidades ecológicas locais, e os avanços posteriores nos campos da motomecanização e da genética agrícola. A simplificação ecológica resultante da ocupação da paisagem agrícola com monoculturas fez multiplicar-se exponencialmente o número de insetos-praga e de organismos patogênicos, abrindo a frente de inovação em direção aos agrotóxicos. Após a Segunda Guerra Mundial, a convergência entre os avanços científicos na

agroquímica, a acelerada estruturação de um setor industrial voltado para a agricultura (que, em grande medida, foi herdeiro de uma indústria bélica em desativação) e os pesados investimentos públicos compôs as condições necessárias para a viabilização da REVOLUÇÃO VERDE, também conhecida como Segunda Revolução Agrícola.

A Revolução Verde disseminou globalmente um novo regime tecnológico baseado na dependência da agricultura em relação à indústria e ao capital financeiro. Esse processo foi alavancado ideologicamente sob o manto da modernização, uma noção legitimadora dos arranjos institucionais que passaram a articular de forma coerente interesses empresariais com os paradigmas técnico-científico e econômico consolidados. Além disso, o rumo que assumiu a agricultura a partir do final do século XIX foi muito funcional para a evolução do capitalismo em um momento histórico de acelerada industrialização e urbanização. Nesse novo contexto histórico, a agroquímica assumiu o estatuto de “agricultura convencional” com base no qual a noção de agricultura alternativa passou a ser referida.

Vertentes de agriculturas alternativas à agroquímica

O sentido adotado atualmente para a noção de agricultura alternativa tem suas origens ligadas à contestação da agroquímica organizada por “movimentos rebeldes”. Essa denominação foi empregada por Ehlers (1996) em seu livro *Agricultura sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma*. Tendo emergido quase que simultaneamente na Europa e no Japão nas décadas de

1920 e 1930, esses movimentos coincidiam na defesa de práticas de manejo que privilegiam o vínculo estrutural entre a agricultura e a natureza. Uma excelente síntese sobre a emergência das agriculturas alternativas nesse período foi apresentada no artigo “Eco-agriculture: a review of its history and philosophy” (Merril, 1983). Para a autora, os fundamentos teóricos desses movimentos podem ser encontrados em trabalhos científicos do final do século XIX, que realçam a importância dos processos biológicos para a manutenção da fertilidade dos solos agrícolas. Outro texto sobre o tema que se popularizou no Brasil intitula-se “Histórico e filosofia da agricultura alternativa” (De Jesus, 1985). Com pequenas variações entre esses autores, os movimentos alternativos podem ser categorizados nas seguintes vertentes:

a) Agricultura biodinâmica: intimamente vinculada à antroposofia, uma filosofia elaborada pelo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) que influenciou o desenvolvimento de abordagens metodológicas em diferentes campos do conhecimento, tais como a pedagogia, a medicina e a psicologia. Atribui-se o nascimento da agricultura biodinâmica a um ciclo de palestras proferidas por Steiner em 1924, nas quais ele enfatizou a importância da manutenção da qualidade dos solos para que as plantas cultivadas se mantivessem saudáveis e produtivas. A ênfase dada ao tema da sanidade das plantas justificava-se pelo aumento da incidência de insetos-praga e doenças com o avanço da agroquímica. Para lidar com essa questão, Steiner apresentou propostas de manejo dos solos baseadas no emprego de

matéria orgânica e de aditivos para a adubação, atualmente conhecidos como “preparados biodinâmicos”, que visam reestimular “as forças naturais” dos solos. Outra noção-chave de Steiner é a concepção da propriedade agrícola como um organismo vivo, integrado em si mesmo, ao homem e ao cosmo.

- b) Agricultura orgânica: vertente relacionada ao trabalho do botânico e agrônomo inglês Albert Howard (1873-1947). Como todos os agrônomos formados em sua época, Howard foi levado a defender as modernas técnicas agroquímicas como meio para o progresso na agricultura. Suas convicções foram fortemente abaladas quando tentou transferir os postulados agroquímicos para a Índia, onde trabalhou por vários anos. Seus conhecimentos sobre genética e melhoramento vegetal, associados à apurada observação dos métodos de manejo tradicionais de fertilização, abriram-lhe nova perspectiva para a investigação nesse campo. Ao enfatizar a importância da matéria orgânica na gestão da fertilidade, Howard sustentava que o solo não poderia continuar sendo concebido como um mero substrato físico, dado que nele ocorrem processos biológicos essenciais ao desenvolvimento sadio das plantas. Para ele, a fertilidade deve estar assentada no suprimento de matéria orgânica e, principalmente, na manutenção de elevados níveis de húmus no solo. Essas ideias o levaram a desenvolver o processo indore de compostagem, prática hoje amplamente disseminada.
- c) Agricultura biológica: o modelo de produção agrícola organo-biológico

teve suas bases lançadas na década de 1930 pelo suíço Hans Peter Müller. Como político, Müller, ao realizar sua crítica à agroquímica, enfatizava questões de natureza socioeconômica, entre elas a preocupação com a crescente perda de autonomia por parte dos agricultores e com a forma que vinha assumindo a organização dos mercados agrícolas, ao se alargarem os circuitos que encadeiam a produção ao consumo de alimentos. Suas elaborações não foram levadas em consideração por cerca de três décadas até que o médico alemão Hans Peter Rush as retomou, centrando seu foco de atenção nas relações entre a qualidade da alimentação e a saúde humana. A diferença essencial entre essa vertente alternativa e a agricultura orgânica tal como preconizada por Howard é que a associação entre pecuária e agricultura não seria a única forma de obter matéria orgânica para a reprodução da fertilidade. Esse recurso poderia ser proveniente de outras fontes externas à propriedade, inclusive de resíduos urbanos. Além disso, os defensores da agricultura biológica apregoavam o uso de pós de rocha como estratégia para a recomposição de minerais no solo. Dessa forma, ao contrário das noções de autossuficiência propugnadas por outras vertentes alternativas, Müller e Rush entendiam que a propriedade agrícola deve estar integrada ecologicamente com outras propriedades e com o sistema do território do qual faz parte. Um importante difusor da agricultura biológica foi Claude Aubert, pesquisador francês que na década de

1970 atualizou a crítica à agricultura convencional, em particular o seu efeito sobre a diminuição da qualidade dos alimentos. Há quem defenda que Aubert seja o pai da agricultura biológica tal como ela é hoje compreendida. Segundo Ehlers (1996), é difícil precisar se as ideias de Aubert mantinham ligação com as de Müller e Rush, o que justificaria sua proposta de agricultura biológica como uma vertente distinta da orgânica e da biodinâmica. Um pesquisador que certamente exerceu influência sobre Aubert foi o biólogo francês Francis Chaboussou, autor da teoria da trofobiose, que correlaciona a infestação de insetos-praga e patógenos com o estado nutricional das plantas, demonstrando ainda que a aplicação de agrotóxicos e de fertilizantes solúveis provoca desordens metabólicas que favorecem essas infestações.

- d) Agricultura natural: associada à obra de dois mestres japoneses, Mokiti Okada (1882-1953) e Masanobu Fukuoka (1913-2008), que julgavam ser essencial a agricultura seguir as leis da natureza e defendiam que as atividades agrícolas fossem realizadas com um mínimo de interferência na dinâmica ecológica dos ecossistemas. Para Fukuoka, tanto a agricultura convencional quanto as vertentes alternativas orgânica e biodinâmica fundamentam-se em práticas que intervêm profundamente nos sistemas naturais. Ele defendeu o método que denominou “não fazer”, ou seja, não arar a terra, não aplicar inseticidas e fertilizantes (nem os compostos defendidos por Howard), não podar as árvores

frutíferas, não capinar (só limpezas seletivas) para que assim os processos ecológicos naturais possam guiar a atividade produtiva sem o emprego desnecessário de energia. Tanto Okada quanto Fukuoka compreendiam a agricultura não apenas como meio de produzir alimentos, mas também como uma abordagem estética e espiritual para a vida cujo objetivo final seria o cultivo da perfeição dos seres humanos.

- e) **Permacultura:** as ideias de Fukuoka difundiram-se e foram desenvolvidas na Austrália, onde receberam nova síntese, sob a denominação de permacultura, ou agricultura permanente. Os australianos Bill Mollison e David Holmgren sistematizaram e desenvolveram cientificamente a proposta. Assim como a agricultura natural, a permacultura é baseada no desenho de analogias entre os ecossistemas naturais e os agroecossistemas por meio de sistemas agroflorestais que valorizem os padrões naturais de funcionamento ecológico e que permitam o estabelecimento de agriculturas estáveis, produtivas e harmoniosamente integradas à paisagem.

Apesar das nuances relacionadas à origem geográfica e cultural de cada uma das vertentes de agricultura alternativa, identifica-se considerável convergência nos princípios que orientam as práticas que as mesmas defendem. De certa forma, uma das principais contribuições dos fundadores das correntes alternativas europeias foi a sistematização dos princípios técnicos da Primeira Revolução Agrícola, cujas práticas fundamentavam-se essencialmente no emprego inteligente da agrobiodiversidade

(vegetal e animal) e no manejo da biomassa (adubação verde, forragens e esterco). Já a vertente originada no Japão não preconiza o uso do esterco, prática já consolidada na Europa há séculos. Apesar das restrições de ordem filosófica, como a alegação de que o uso de excremento animal na fertilização dos solos tornaria os alimentos impuros, o fato é que esse recurso não era abundante na agricultura tradicional japonesa. Essa condição material levou a vertente oriental a desenvolver sofisticadas técnicas de compostagem de resíduos vegetais, incluindo o uso de culturas de microrganismos que auxiliam a decomposição e melhoram a qualidade dos compostos assim originados.

Da marginalidade à disputa pelo reconhecimento como alternativa

Em um ambiente ideológico dominado pela ideia de progresso e pelo avanço da civilização urbano-industrial, os movimentos de agricultura alternativa foram logo desqualificados como retrógrados e sem validade científica. No entanto, os efeitos negativos da agricultura convencional, já denunciados nas primeiras décadas do século XX, irradiaram-se e aprofundaram-se com a disseminação global da agroquímica, desencadeando nova onda de contestações a partir da década de 1960. O livro *A primavera silenciosa*, publicado em 1962 pela bióloga norte-americana Rachel Carson (1907-1964), representou um marco da repercussão planetária para a consciência ecológica, ao denunciar os graves efeitos nocivos dos agrotóxicos sobre a saúde humana e sobre o meio ambiente. O crescimento de uma consciência social crítica e

ativa diante dos efeitos da agricultura convencional criou o ambiente propício para a reemergência dos movimentos contestadores que, na década de 1970, passaram a ser reconhecidos genericamente como movimentos de agricultura alternativa. A associação de um número crescente de pesquisadores a esses movimentos resultou em importantes desdobramentos nas décadas seguintes, com a sistematização de um novo enfoque científico: a agroecologia. Segundo Stephen Gliessman, ecólogo da Universidade de Santa Cruz, Califórnia, o interesse pela análise ecológica da agricultura e a busca por sistemas alternativos ampliaram-se no final dos anos 1950. Miguel Altieri, entomologista chileno e professor na Universidade de Berkeley, Califórnia, deu contribuição decisiva para o aperfeiçoamento da perspectiva agroecológica, ao enfatizar a importância dos sistemas agrícolas tradicionais como fonte de saberes e práticas para o desenvolvimento de métodos de manejo produtivo em bases sustentáveis. Além das contribuições no plano científico-acadêmico, Gliessman e Altieri também foram responsáveis pela divulgação da agroecologia a partir do final da década de 1980, o que permitiu a organizações promotoras da agricultura alternativa maior consistência conceitual e metodológica.

Em 1989, o Conselho Nacional de Pesquisa (NRC, do inglês National Research Center) dos Estados Unidos publicou o relatório intitulado *Alternative agriculture*, a primeira manifestação oficial de grande repercussão que reconhece o potencial da agricultura alternativa para o enfrentamento dos desafios colocados pela agricultura con-

vencional. Nessa oportunidade, o NRC previa que “o alternativo de hoje será o convencional de amanhã” (National Research Center, 1989). No entanto, apesar da acentuação da crise sistêmica planetária ocorrida desde então e do potencial de resposta demonstrado pelas variadas manifestações da agricultura alternativa, elas permanecem politicamente marginalizadas sob a alegação de que representam uma opção pelo retrocesso. Por intermédio da propaganda ideológica e por sua influência determinante nos processos decisórios em âmbitos nacionais e supranacionais, as corporações do complexo genético-industrial se esforçam para ocultar a existência de alternativas agronomicamente inteligentes, socialmente éticas, economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis. Em lugar de reais alternativas que permitam enfrentar estruturalmente o desafio de superar as contradições do sistema nos dias de hoje e alimentar 9 bilhões de habitantes no planeta por volta de 2050, as propostas promovidas como alternativas pelo sistema dominante orientam-se para o aprofundamento da intervenção no mundo natural, com a utilização da agricultura transgênica. Suplantar a hegemonia da agricultura convencional para que as agriculturas alternativas sejam amplamente incorporadas nas sociedades contemporâneas é um desafio que encerra profundos conflitos de concepção e de poder. Somente uma vontade coletiva forte, atuante e informada por uma profunda consciência ecológica criará a correlação de forças necessária para isso, abrindo caminho para que a humanidade tenha melhores condições de enfrentar os difíceis tempos que tem pela frente.

Para saber mais

- BOSERUP, E. *Evolução agrária e pressão demográfica*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- EHLERS, E. *Agricultura sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma*. São Paulo: Livros da Terra, 1996.
- DE JESUS, E. L. Histórico e filosofia da agricultura alternativa. *Proposta*, Fase, Rio de Janeiro, n. 27, p. 34-40, 1985.
- MAZOYER, M.; ROUDART, L. *História das agriculturas no mundo: do Neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: Nead, 2010.
- MERRIL, M. Eco-agriculture: A Review of its History and Philosophy. *Biological Agriculture and Horticulture*, v. 1, p. 181-210, 1983.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Alternative Agriculture*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1989.
- THIRSK, J. *Alternative Agriculture: A History – from the Black Death to the Present Day*. Nova York: Oxford University Press, 1997.

A

AGROBIODIVERSIDADE

Luiz Carlos Pinheiro Machado

O termo agrobiodiversidade é formado por *agro*, do latim, campo, cultura, *bio*, do grego, vida, diversidade. Significa, portanto, diversidade da vida no campo, das culturas. Segundo o *Dicionário Aurélio*, “biodiversidade é a existência, numa dada região, de uma grande variedade de espécies de plantas, ou de animais” (Ferreira, 2003, p. 298). E eu acrescento “de ambos”, animais e vegetais, porque, a não ser em microambientes controlados para fins de pesquisa, dificilmente existirá um ecossistema exclusivamente vegetal ou exclusivamente animal. Uma propriedade fundamental da matéria viva é ser diversa. Sem essa propriedade, não há vida. A diversidade biológica e a diversidade cultural alimentam-se mutuamente.

A agrobiodiversidade é um componente da biodiversidade e com ela se confunde. Não existe na natureza nenhum bioma singular. Mesmo nas regiões mais inóspitas – geleiras, desertos, páramos – há, sempre, várias formas de vida. A vida sempre depende de outras vidas. É a chamada cadeia trófica (ou cadeia alimentar). Quando se interrompe uma cadeia biológica com uma monocultura, por exemplo, todo o bioma é agredido; todos os indivíduos e as espécies que estão inter-relacionados são destruídos. Assim, a agrobiodiversidade é um pressuposto, uma condição para a existência de vida no campo e, por consequência, na natureza, no mundo.

A diversidade é a propriedade de um conjunto de objetos de serem diferen-

tes e não idênticos, em que cada um (ou cada classe) deles difere dos demais, em uma ou mais características. Quando o vocábulo é aplicado aos seres vivos – *bio* – afirmamos que cada um é singular, distinto; que não existem dois organismos idênticos em todas as suas características (Halffter et al., 1999).

A avaliação da diversidade, a quantidade e a proporção dos diferentes elementos que o integram, é a medida da heterogeneidade de um sistema complexo. Assim, a biodiversidade corresponde a um sistema que autogera, através do tempo, sua própria heterogeneidade (Halffter et al., 1999). A expansão da fronteira agrícola, com a destruição do bioma original, agredindo-o e transformando-o em monoculturas – de grãos, ou de bovinos, ou de árvores – é uma severa agressão à biodiversidade. As monoculturas, vegetais ou animais, são, pois, axiomáticamente indesejáveis. A monocultura é a antítese da agrobiodiversidade.

A sustentabilidade do planeta, concebida em seus mais amplos limites, começa pelo respeito e a proteção da agrobiodiversidade. Protegê-la é dever de todos e obrigação de cada um. Isso significa que as técnicas utilizadas no processo de produção agrícola devem se pautar pela proteção à biodiversidade: rotação de culturas, plantio direto, respeito às culturas locais, ausência de agrotóxicos, proteção do solo contra erosão, sucessão animal/vegetal, enfim procedimentos tecnológicos que, respeitando o indispensável critério da produção em escala, atendam a essas condições. A simplificação das tecnologias agrícolas a partir do desenvolvimento das monoculturas de soja, milho, eucalipto, pinus, bovinos e outras só interessa aos fabricantes de máquinas e

de insumos industriais e aos latifundiários, cujo único objetivo é o lucro.

A agrobiodiversidade não diz respeito somente à vida, à fauna e à flora da superfície terrestre. Uma parcela de igual importância está debaixo da terra, no subsolo. Aí vivem milhares de espécies vegetais e animais. Em muitos solos a vida subterrânea tem peso maior que os animais criados na superfície. A diversidade da vida no solo é um indicador da sua fertilidade: quanto maior a biodiversidade, melhor a fertilidade. A manutenção e o incremento da vida do solo são antagônicos às práticas de agressão ao solo: arado, grade, subsolação e outras. A diversidade microbiana é um fator que controla a produtividade e a qualidade do agroecossistema (Kennedy, 1999, p. 1).

A seleção para alcançar altas produções reduziu a contribuição das variedades e raças locais que, mercê de adaptações milenares, demandam baixos insumos, ou seja, têm melhor aproveitamento dos nutrientes. Vavilov (1951, p. 2) menciona exemplos emblemáticos: na ilha de Sakurajima, no Japão, ele encontrou uma variedade de rabanete cuja raiz pesava de 15 a 17kg! Altas produções, porém, sempre dependem de altos insumos energéticos (no caso do rabanete gigante, Vavilov não informa o tempo do ciclo vegetativo, nem se a variedade tinha alta capacidade de aproveitamento da fotossíntese e dos nutrientes do solo).

A fonte energética para altas produções agroecológicas é o sol. O fluxo da água de superfície dá uma medida da estabilidade e complexidade do sistema: quanto menor a perda de água superficial e maior a evaporação, mais complexo e melhor é o sistema (Paschoal, 1979). A matéria orgânica é a principal

fração do solo e revela a sua complexidade. As monoculturas e as agressões ao solo destroem a matéria orgânica, que, ademais, é o principal reservatório de carbono na superfície terrestre: 1 g de matéria orgânica retém 3,67 g de dióxido de carbono (CO₂). A matéria orgânica é o biocatalisador da vida do solo (Machado, 2004). Dentre os diversos males provocados pelas monoculturas, a erosão genética é um dos piores. Muitas espécies desapareceram com a implantação das monoculturas. Isso afeta a cadeia trófica, porque, se um elo da corrente desaparece, a cadeia é destruída.

A produção baseada na proteção de raças e culturas locais atende às demandas específicas de populações locais, mas não resolve o problema mundial de falta de escala na produção. Assim, é uma contribuição cujo valor histórico-cultural qualitativo é mais significativo do que o quantitativo. Porém as culturas locais têm dado, também, contribuições de quantidade. Os incas, por exemplo, cultivavam uma variedade de milho cujo grão era quatro vezes maior do que os grãos atuais (Vavilov, 1951). Esse é um material genético que, se recuperado, pode servir para melhorar a produtividade do cereal.

Além disso, a perda da diversidade genética ou da biodiversidade ameaça os sistemas de produção animal de todo o mundo, e a diversidade genética animal é essencial para satisfazer as necessidades futuras da sociedade total (National Research Council, 1993). Portanto, é essencial que se harmonize o processo produtivo com a manutenção da biodiversidade.

No que diz respeito ao Brasil, para qualquer programa de melhoramento e/ou seleção, é preciso respeitar e usar judiciosamente os germoplasmas nacionais,

tanto animais quanto vegetais. É necessário usar e proteger a adaptação milenar ao ambiente do milho, da mandioca e do feijão, ou mesmo a adaptação centenária de bovinos e suínos ao ambiente.

A criação de animais pode manter, melhorar ou perturbar a biodiversidade (Blackburn e Haan, 1999, p. 91). Por exemplo, no sistema extensivo do latifúndio, os animais promovem a compactação do solo e perturbam a biodiversidade. Se, mesmo com a conduta inaceitável do desmatamento, a pastagem for manejada com o pastoreio racional Voisin,¹ há, então, melhoria da estrutura do solo, incremento da vida subterrânea e melhoria da biodiversidade. Os efeitos desse processo, entretanto, dependem da combinação entre a intensidade do pastoreio e as chuvas, além de outros fatores externos (Blackburn e Hann, 1999, p. 87).

As plantas na comunidade vegetal não se deterioram linearmente. Há diversos níveis, de acordo com a pressão que recebem. A produção de biomassa e a composição botânica das plantas flutuam e se a pressão de pastoreio é relaxada antes do nível crítico – ou seja, antes do ponto ótimo de repouso –, a recuperação da comunidade é melhor. Portanto, o gado bovino pode ter impacto positivo ou negativo sobre a biodiversidade, dependendo da forma como é criado e manejado.

A biotecnologia e a transgenia, da forma como têm sido utilizadas na produção agrícola, são técnicas reducionistas que promovem as monoculturas e produzem severa erosão genética. Sem mencionar os efeitos nocivos que o consumo de seus produtos causa à saúde humana, são técnicas que eliminam a diversidade biológica. E isso impede o melhoramento genético natural das produções.

As modificações dos germoplasmas só podem ser feitas artificialmente por meio de genética molecular, que tem altíssimos custos. E elas beneficiam apenas as multinacionais que as produzem, ao mesmo tempo em que implicam a total dependência dos produtores dessas empresas. Isso leva ao comprometimento da soberania alimentar nos níveis local e nacional.

A produtividade também aumenta com a diversidade. Conforme relata Pat Mooney:

Um estudo realizado por uma universidade dos Estados Unidos, que compreende diversas variedades de arroz, na China e nas Filipinas, mostrou que se forem cultivadas paralelamente diversas variedades de arroz, o rendimento aumenta 89%, enquanto as doenças reduzem-se 98%. O estudo conclui que a diversidade ultrapassa amplamente o desempenho das variedades geneticamente modificadas (transgênicas) e homogêneas. (2002, p. 154)

Na mesma linha, Escher (2010), em dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Agroecossistemas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), encontrou, na diversidade da flora e da fauna do entorno da lavoura, fator decisivo para a sanidade da lavoura de arroz ecológico. A biodiversidade silvestre e agrícola – isso é, a

variabilidade entre e dentro das espécies – é o elemento fundamental para identificar características genéticas que são úteis para produzir novas variedades agrícolas, novos medicamentos e novos produtos (Ribeiro, 2003).

Os povos pré-históricos alimentavam-se com mais de 1.500 espécies de plantas, e pelo menos 500 espécies e variedades têm sido cultivadas ao longo da história. Há 150 anos a humanidade se alimentava com o produto de 3 mil espécies vegetais que, em 90% dos países, eram consumidas localmente. Hoje, quinze espécies respondem por 90% dos alimentos vegetais e quatro culturas – trigo, milho, arroz e soja – respondem por 70% da produção e do consumo mundiais. Tende-se, assim, a uma perigosa monocultura, e a homogeneidade leva à morte, ao passo que a heterogeneidade, que é o estado dinâmico, é a vida.

A homogeneização produzida pelos procedimentos da REVOLUÇÃO VERDE e pelas chamadas exigências de mercado tem levado à morte por produzir a paralisação dos processos vitais, esses intrinsecamente dinâmicos e dialéticos (Machado, 2003). A diversidade é um componente essencial de todos os sistemas vivos para alcançarem a sua estabilidade instável; e da instabilidade dinâmica, cria-se a estabilidade. É nesse movimento dialético que se fundamenta e se apoia a sustentabilidade. Não existe sustentabilidade na natureza sem biodiversidade.

Nota

¹ Pastoreio racional Voisin é um método de manejo das pastagens que se baseia na divisão da área e no uso dos pastos em seu “ponto ótimo de repouso”, isto é, quando o pasto tem a maior disponibilidade de nutrientes e melhor qualidade biológica. O pastoreio é conduzido pelo ser humano, respeitando os tempos variáveis de repouso do pasto e os tempos variáveis de ocupação das parcelas.

Para saber mais

BLACKBURN, H. W.; HAAN, C. Livestock and Biodiversity. In: COLLINS, W. W.; QUALSET, C. O. *Biodiversity in Agroecosystems*. Boca Raton: CRC, 1999. p. 85-99.

CARVALHO, H. M. (org.). *Sementes, patrimônio do povo a serviço da humanidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

COLLINS, W. W.; QUALSET, C. O. (org.). *Biodiversity in Agroecosystems*. Boca Raton: CRC, 1999.

ESCHER, S. M. O. S. *Proposta para produção de arroz ecológico a partir de estudo de casos no RS e PR*. 2010. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Programa de Pós-graduação em Agroecossistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

HALFFTER, G. et al. La biodiversidad y el uso de la tierra. In: MATTEUCCI, S. D. et al. *Biodiversidad y uso de la tierra*. Buenos Aires: Eudeba, 1999. p. 17-28.

KENNEDY, A. C. Microbial Diversity in Agroecosystem Quality. In: COLLINS, W. W.; QUALSET, C. O. (org.). *Biodiversity in Agroecosystems*. Boca Raton: CRC, 1999. p. 1-17.

MACHADO, L. C. P. *Pastoreio racional Voisin*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____ et al. Sementes, direito natural dos povos. In: CARVALHO, H. M. (org.). *Sementes, patrimônio do povo a serviço da humanidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2003. p. 245-258.

MACHADO FILHO, L. C. P. et al. Transição para uma agropecuária agroecológica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE AGROPECUÁRIA SUSTENTÁVEL, 2. *Anais...* Viçosa: Editora da Universidade de Viçosa, 2010. p. 243-258.

MOONEY, P. R. *O século 21*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MORELLO, J.; MATTEUCCI, S. D. El difícil camino al manejo rural sostenible en la Argentina. In: MATTEUCCI, S. D. et al. *Biodiversidad y uso de la tierra*. Buenos Aires: Eudeba, 1999. p. 41-54.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Managing Global Genetic Resources – Livestock*. Washington, D.C.: National Academic Press, 1993.

OLDENBROEK, J. K. (org.). *Genebanks and the Conservation of Farm Animal Genetic Resources*. 2. ed. Lelystad, Holanda: ID-DLO, 1999.

PASCHOAL, A. D. *Pragas, praguicidas e a crise ambiental: problemas e soluções*. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

RIBEIRO, S. Camponeses, biodiversidade e novas formas de privatização. In: CARVALHO, H. M. (org.). *Sementes, patrimônio do povo a serviço da humanidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2003. p. 51-72.

SOLBRIG, O. T. Observaciones sobre biodiversidad y desarrollo agrícola. In: MATTEUCCI, S. D. et al. *Biodiversidad y uso de la tierra*. Buenos Aires: Eudeba, 1999. p. 29-40.

VAVILOV, N. I. The Origin, Variation, Immunity and Breeding of Cultivated Plants. *Chronica Botanica*, v. 13, n. 1-6, p. 1-366, 1951.

A

AGROCOMBUSTÍVEIS

Frei Sergio Antonio Görgen

Agrocombustíveis são combustíveis, líquidos ou gasosos, para motores à combustão, provenientes da agricultura. Os mais conhecidos entre os agrocombustíveis líquidos são o álcool (etanol) e o biodiesel. O biogás é um combustível gasoso que pode ser produzido a partir do estrume de porcos, vacas etc., mas seu uso hoje é limitado, por causa da necessidade de adaptação mecânica dos motores. Normalmente é aproveitado para a geração de energia elétrica, uso doméstico e secagem de cereais. Já o álcool e o biodiesel são usados em larga escala no Brasil, Europa, Estados Unidos e Índia.

A principal matéria-prima para a produção de álcool é a cana-de-açúcar, mas ele também pode ser produzido tendo como matéria-prima o sorgo sacarino, a mandioca, a batata-doce, a beterraba, o milho, o arroz etc. Em princípio, todos os vegetais que contêm açúcar podem ser matéria-prima para a produção de álcool. O álcool, como combustível, substitui a gasolina ou é misturado a ela.

Já o biodiesel é produzido tendo como matéria-prima os óleos vegetais, mas também podem ser utilizadas gorduras animais, especialmente sebo bovino e banha de porco.

O biodiesel, como combustível, substitui ou é misturado ao diesel de petróleo. No Brasil, por meio da lei nº 11.116, de 18 de maio de 2005, o governo brasileiro estabeleceu, em 2011, um percentual de 5% de biodiesel misturado no diesel mineral, mas ele pode ser usado em percentuais maiores – na Europa, usa-se o biodiesel puro, sem necessidade de adaptação de motores diesel. Convencionou-se denominar B5 ao diesel que traz 5% de biodiesel misturado ao diesel de petróleo, caso do Brasil; quando a mistura é de 20%, diz-se B20; o biodiesel puro, sem mistura, denomina-se B100.

O óleo vegetal puro, pré-tratado e microfiltrado também pode ser utilizado como combustível, bastando para isso a adaptação dos motores. O inventor do motor diesel, que se chamava Rudolf Diesel, fez seus primeiros experimentos com óleo de amendoim. Na tecnologia de motores Elsbett, os motores são movidos a óleo vegetal. Infelizmente, as multinacionais das indústrias de motores impediram até hoje a produção em escala dos motores movidos a óleo vegetal puro.

No Brasil, há dois modelos antagônicos de produção de agrocombustíveis: 1) o do agronegócio, de produção em

grande escala e com a terra organizada em latifúndios, concentrando riqueza, com cada vez maior controle das empresas transnacionais, com monoculturas de cana e soja, gerando pobreza e fome, sem sustentabilidade ambiental e criando uma competição inaceitável entre produção de alimentos e energia; 2) o da agricultura camponesa, voltado para a soberania alimentar e energética das comunidades camponesas, combinando produção de alimentos e energia com proteção ao meio ambiente (alimergia – alimento, meio ambiente, energia), com produção diversificada e consorciada e sistemas industriais de multifinalidades, de pequeno e médio porte, descentralizados.

A produção de biodiesel se inicia com a produção de grãos oleaginosos, e, deles, os mais utilizados hoje no mundo são soja, canola, girassol, amendoim e mamona. Em seguida, é feita a extração do óleo, por método mecânico ou por meio de solvente químico. Após a extração do óleo vegetal, a torta ou farelo restante é um produto que pode ser utilizado na alimentação humana e animal (caso do girassol e do amendoim), na alimentação animal (caso da soja e da canola) e para fazer adubos orgânicos (caso da mamona, do pinhão manso e do tungue).

Por fim, temos a produção do biodiesel, que pode ser realizada em unidades industriais de porte pequeno, médio ou grande (refinarias) para fazer o processo da transesterificação, pelo qual o biodiesel é separado da glicerina mediante uma reação química com metanol ou etanol, soda e elevação de temperatura. No final, temos como produto principal o biodiesel, mas temos também, como subprodutos, o próprio álcool e a glicerina, que pode

ser industrializada e utilizada na produção de sabonetes, sabões, cosméticos ou mesmo na queima para produção de energia. Há também outro método de produção de biodiesel com óleos vegetais chamado craqueamento, que se dá pela quebra e separação de moléculas em uma coluna separadora, por meio do aumento da temperatura. Embora pouco usado, esse método pode ser muito útil para o autoabastecimento de pequenas comunidades.

A produção de álcool se inicia com o cultivo de plantas ricas em sacarose. No Brasil, é utilizada exclusivamente a cana-de-açúcar, mas em alguns países as matérias-primas fundamentais para a produção de álcool são a beterraba ou o milho. A cana-de-açúcar pode ser transportada até a usina ou microusina de processamento de álcool combustível, por meio de carretas tracionadas, caminhões e outros, onde é descarregada manualmente. A cana também pode ser moída diretamente na lavoura, utilizando-se moenda móvel (moenda tracionada a tração), e somente o caldo já decantado, pronto para ser utilizado na fermentação, é transportado. A ponta da cana é destinada à alimentação de bovinos. O bagaço e o bagacilho são utilizados como alimentação bovina e para adubação de solo agrícola. Nas grandes usinas, é queimada para gerar calor e energia elétrica necessárias à própria usina.

Após ser extraída da cana-de-açúcar, a garapa é filtrada, processo no qual são eliminadas eventuais sujidades presentes nela. A decantação é outra etapa da purificação da garapa. O decantador possui cinco estágios, para que a garapa fique isenta de qualquer sujidade que venha a atrapalhar a fermentação e, consequentemente, o rendimento do processo.

Após o processo de filtração e decantação, tem-se o caldo da cana propriamente dito e pronto para o processo de fermentação (mosto). Devem-se medir os sólidos totais (Brix, símbolo °Bx) do caldo com a ajuda de um densímetro sacarímetro. O mosto deve ser diluído até 11°Bx para que a fermentação ocorra corretamente.

O caldo de cana a 11°Bx é levado, por gravidade, para as dornas de fermentação. A fermentação é realizada pela adição de fermento específico para fermentar o caldo da cana. A levedura utilizada é a *Saccharomyces cerevisiae*. A fermentação ocorre à temperatura ambiente, mas é necessário o controle da temperatura para que a mesma não ultrapasse 32°C, pois a temperatura ideal de trabalho das leveduras é de 28°C. A fermentação alcoólica é a transformação em etanol da sacarose presente no caldo da cana.

Pelo controle do Brix presente no mosto é que se sabe quão avançado está o processo de fermentação. Quando o mosto atinge 0°Bx é sinal de que todo o açúcar foi transformado em etanol, e o vinho pode seguir para a destilação. Deve-se deixar o vinho em repouso por aproximadamente três horas, a fim de que ocorra a decantação das leveduras e se mantenha o pé de cuba – designação popular para a cultura enzimática que fermenta o caldo de cana, provocando a separação do álcool dos demais compostos químicos – no fundo das dornas, para ser utilizado na próxima fermentação. O vinho é, então, transferido para o alambique por gravidade ou pela utilização de bomba apropriada. Com o vinho na dorna volante, pode-se dar início à destilação do mesmo.

O processo de destilação se dá mediante o aquecimento do vinho pelo

vapor d'água produzido na caldeira. O alambique pode atingir temperaturas de até 104°C e a coluna de destilação, de até 80°C. Com isso, o etanol evapora e vai, através de tubulações, para as colunas de destilação, onde ocorre a separação do etanol da água. Depois de separados, ocorre a condensação do vapor de etanol e, por consequência, a mudança de fase do mesmo, que passa a ser líquido. Após essa última etapa, o etanol sai do sistema e vai para o armazenamento.

O álcool combustível, com graduação entre 92° e 96°GL, é armazenado em um tanque aéreo de aço carbono. O vinhoto é o principal resíduo da produção de álcool. Nas microusinas, o vinhoto é armazenado em piscina apropriada, com volume máximo de 120 m³, revestida de uma geomembrana sintética impermeável de polietileno de alta densidade (Pead), com 1 mm de espessura, a fim de evitar infiltrações. O destino desse vinhoto é a aplicação na lavoura, pois o vinhoto é muito rico em matéria orgânica. Além de matéria orgânica, o vinhoto contém minerais, entre os quais o potássio que, juntamente com o cálcio, aparece com destaque. Também pode ser usado na alimentação de bovinos e porcos.

Alimergia

Alimergia é um novo conceito em agricultura, pecuária e floresta que procura desenvolver formatos produtivos que integrem, de maneira sinérgica, a produção de alimentos e de energia com a preservação ambiental. A alimergia visa à soberania alimentar e energética das comunidades e dos povos de maneira integrada e harmônica com os ecossistemas locais. No entanto, isso só será possível com a utilização de

sistemas agrícolas de base ecológica, em especial a agroecologia, que implica sistemas complexos de policultivos.

Porém, a alimergia não é apenas um novo conceito que procura unir, em um processo produtivo integrado e sistêmico, alimentos, meio ambiente e energia. É um novo paradigma, necessário para responder aos desafios e às exigências objetivas que a comunidade humana e a sobrevivência da vida da biosfera colocam em termos energéticos, alimentares e ambientais para o presente e, dramaticamente, para a construção do futuro.

Um novo paradigma é uma nova forma de ver, analisar, pensar, projetar e fazer. A necessidade desse novo paradigma, no cenário que analisamos, é urgente. Levá-lo à prática exige reposicionar a ciência e a produção – e, no nosso caso, reorganizar a vida no campo e a produção agropecuária –, tendo como eixo organizador da vida social e produtiva o novo paradigma alimérgico.

Os sistemas camponeses de produção, juntamente com as formas indígenas, respondem melhor e com maior eficácia a esse novo desafio. Os monocultivos extensivos em grandes latifúndios encontram-se na contramão desse novo paradigma, que se coloca como necessário e incontornável para uma comunidade humana que precisa comer com dignidade, diversificar suas fontes de energia e limpar a atmosfera dos gases responsáveis pelo efeito estufa. Isso requer e propõe formatos produtivos diversificados e multifuncionais, geradores de postos de trabalho e renda, organizadores de sistemas integrados de produção agrícola, pecuária e florestal.

Os novos formatos produtivos nas comunidades camponesas, ou mesmo

nas rururbanas, envolvem muita gente e muito trabalho direto, organizando sistemas industriais flexíveis e descentralizados com circuitos comerciais e distributivos readequados, conforme a localização da população. Para isso, é preciso redistribuir as pessoas no espaço geográfico, o que traz a exigência da Reforma Agrária. Esse novo sistema produtivo é possível e necessário, e o sujeito social qualificado e capaz de construí-lo são os camponeses, que resistiram bravamente nas últimas décadas à voracidade destruidora do capitalismo no campo.

Energias renováveis e alternativas

O centro das discussões atuais é o biodiesel e o álcool combustível como alternativas ao petróleo e à poluição causada pelos combustíveis fósseis. Contudo, a discussão sobre as energias deveria ser tratada de forma mais aprofundada e ampla. As fontes energéticas não devem estar limitadas ao petróleo, ao carvão e às grandes hidrelétricas. Existem inúmeras possibilidades de geração de energia. E, com certeza, muitas modalidades de geração de energia podem favorecer pequenas comunidades, como as dos camponeses, gerando independência e autonomia.

Energia eólica

Os ventos são grandes deslocamentos de ar. Eles se movimentam por causa das diferenças de temperatura e pressão, quando o ar quente sobe e o frio, desce. Essa força natural pode ser transformada em energia elétrica por meio de cataventos, também conhecidos como pás eólicas ou aerogeradores.

Já na Antiguidade a força do vento era utilizada como energia para movimentar os barcos à vela. Nos moinhos de vento, essa força era transformada em energia mecânica e utilizada para moer grãos e bombear água. É uma forma renovável e limpa de produção de energia.

Energia solar

O Brasil é o país que mais dispõe de horas de sol por ano no mundo – entre 2 mil e 3 mil horas, o que significa em torno de 15 trilhões de megawatts por hora (MWh). O sol é uma fonte praticamente inesgotável de energia. Porém, a utilização da energia solar ainda é insignificante.

A energia proveniente dos raios solares é renovável, alternativa, limpa, não deixa resíduos no meio ambiente e não prejudica o ecossistema. Os raios solares podem ser transformados, com recursos e equipamentos adequados, em eletricidade (energia fotovoltaica) ou em calor (energia térmica).

Um exemplo de conversão direta da radiação solar em calor são os coletores solares para aquecimento de água. A geração de energia elétrica a partir do aquecimento solar da água vem sendo testada para acionar geradores elétricos com capacidade de até 200 MW.

Biogás

O biogás é um biocombustível originado da degradação biológica (sem a presença de oxigênio, de matéria orgânica). É um tipo de mistura gasosa de dióxido de carbono e metano, produzido pela ação de bactérias em matérias orgânicas, que são fermentadas dentro de determinados limites de temperatura, teor de umidade e acidez.

O metano, principal componente do biogás, não tem cheiro, cor ou sabor, mas os outros gases presentes conferem-lhe um ligeiro odor desagradável. É uma fonte de energia renovável.

Para produzir o biogás, usa-se o biodigestor. O gás produzido poderá servir para gerar energia elétrica, para secar cereais, como gás de cozinha ou no aquecimento de ambientes, tanto de uso humano quanto na produção animal. Os resíduos da fermentação são utilizados na adubação agrícola.

Biomassa

A biomassa se origina da energia solar. As plantas mantêm simultaneamente dois processos para sobreviver: a respiração e a fotossíntese. Por meio da fotossíntese, as plantas produzem tecidos vegetais, que, por sua vez, crescem e se reproduzem. A fotossíntese é uma reação bioquímica que converte a energia solar – que é inesgotável em termos humanos – em energia química, armazenada nos tecidos vegetais sob a forma de compostos orgânicos que formam a biomassa: folhas, caules, raízes, sementes, frutos etc.

A temperatura tem forte influência na intensidade da fotossíntese na maioria dos plantios de inverno, que têm seu ótimo térmico entre 15°C e 30°C; já os plantios de verão têm seu ótimo térmico entre 20°C e 40°C. Ou seja, nessas temperaturas, as plantas têm o máximo rendimento em termos de produção de biomassa.

A localização de 92% do território brasileiro na zona intertropical e as baixas altitudes do relevo explicam a predominância de climas quentes, com médias de temperatura superiores a 20°C. Essas condições climáticas dão vantagens para o Brasil na produção

de biomassa, que, por sua vez, utilizada como alimento, é a principal fonte de energia para os seres vivos, sendo indispensável para todas as formas de vida terrestre. Além disso, a biomassa pode ser convertida em eletricidade, combustível ou calor. Os principais produtos da biomassa que podem ser transformados diretamente em energia são a lenha, o óleo vegetal, o álcool e o biodiesel.

Uma das grandes polêmicas sobre o tema dos biocombustíveis é a competição entre produção de energia e produção de alimentos. O sistema de produção de agrocombustíveis proposto pelas elites capitalistas de fato presuppõe e acirra essa competição. Contudo, é possível organizar sistemas produtivos que conciliem a produção de energia e a produção de alimentos, seja produzindo oleaginosas em sistemas agroflorestais, seja utilizando a torta de oleaginosas como adubo ou como alimentação animal, enriquecendo assim as cadeias produtivas de carnes e leite, entre outras. Nos sistemas agroflorestais, podemos implantar culturas arbóreas e lenhosas, ao lado de culturas anuais – criações de abelhas, por exemplo –, consolidando formas sustentáveis de aproveitamento e uso da energia da biomassa, conciliando produção de alimentos e de energia.

O modelo proposto pelas elites capitalistas é considerado insustentável pelos movimentos camponeses. Os sistemas industriais implantados com base no modelo das elites são centralizados e controlados por grandes grupos econômicos; o cultivo se dá em grandes propriedades e, quando envolve os pequenos agricultores, isto se dá por meio de sua integração às indústrias. A proposta camponesa

se assenta na organização de sistemas cooperativados de industrialização, descentralizados, baseados na produção diversificada de matérias-primas e em indústrias multifuncionais. As características principais dos sistemas de produção de alimentos e energia na agricultura camponesa são:

- soberania alimentar: o objetivo primeiro e central é a produção de alimentos saudáveis e variados, mediante sistemas diversificados de produção;
- soberania energética: a produção de energia deve ser um subproduto da produção de alimentos e ter como objetivos centrais a autonomia energética das comunidades camponesas, o atendimento das necessidades energéticas regionais e os possíveis excedentes para as necessidades nacionais;
- agroecologia: os sistemas produtivos devem estar baseados na agroecologia, promovendo-se a transição do modelo tecnológico e superando-se a dependência dos insumos químicos;
- biodiversidade: promoção da biodiversidade e respeito à existente, aumentando e resgatando a diversidade biológica do meio onde tenha sido degradada;
- diversidade cultural: respeito aos valores, costumes, formas de vida e sistemas culturais locais, e suas expressões nas formas de trabalho, produção, culinária, música, ritos, religiosidade etc.;
- formação e capacitação: garantia de processo sistemático e contínuo de formação política e capacitação técnica e administrativa que deem sentido estratégico e transformador na direção de um novo

- modelo de sociedade que atenda aos interesses das classes trabalhadoras;
- projetos com viabilidade ambiental, social, técnica e econômica;
 - sistemas industriais descentralizados e sob o controle de organizações econômicas camponesas;
 - produção de alimentos e energia tendo como componente indispensável a implantação de sistemas agroflorestais e agrosilvipastoris;
 - organização de sistemas alimentar-energéticos completos, integrando as várias fontes de energia – tais como álcool, óleos vegetais, biodiesel, biogás e energia elétrica –, juntamente com o armazenamento, o beneficiamento e a comercialização de alimentos;
 - hegemonia camponesa nos territórios e nas comunidades;
 - autonomia científica, tecnológica e na produção e melhoramento de sementes e material genético, bem como das pesquisas e dos conhecimentos científicos necessários ao desenvolvimento dos projetos implementados.

Para saber mais

GÖRGEN, |frei| S. A. (org.). *A agricultura camponesa e as energias renováveis – um guia técnico*. Porto Alegre: Padre Josimo Edições, 2009.



AGROECOLOGIA

Dominique Michèle Periot Gubur

Nilciney Toná

A agroecologia pode ser considerada uma construção recente; portanto, sua definição ainda não está consolidada. Constitui, em resumo, um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (Leff, 2002, p. 42). Antes de nos aprofundarmos no debate conceitual, vamos inicialmente considerar as condições de surgimento da

agroecologia, resgatando o histórico do conceito, bem como as principais correntes existentes, e evidenciando o seu desenvolvimento no Brasil.

Uma perspectiva das condições de surgimento da agroecologia

Para compreender as condições que determinaram o surgimento da agroecologia, é importante ter presente que a questão ecológica envolve, na atualidade, “a perenidade das condições de reprodução social de certas classes, de certos povos e, até mesmo, de certos

países” (Chesnais e Serfati, 2003, p. 1), destacando-se os camponeses dos países da periferia do capitalismo. Para além de situações meramente conjunturais, a permanência dos camponeses na terra e sua reprodução social encontra-se, hoje, gravemente ameaçada pelo modelo tecnológico hegemônico que é, em nível mundial, a base de sustentação do agronegócio.

A expropriação dos camponeses esteve no cerne dos mecanismos da acumulação primitiva – a acumulação que permitiu o surgimento do capitalismo e que se caracterizou pela violência, pela pilhagem e pelo saque, formas “não propriamente capitalistas de acumulação”. Entretanto, o processo de expropriação dos camponeses nunca deixou de existir, prosseguindo até a atualidade. Como destacam Chesnais e Serfati, “ele não é atribuível somente às políticas do FMI [Fundo Monetário Internacional], por mais que seja necessário incriminá-las. *É no núcleo das relações de produção e de dominação que ele se situa*” (2006, p. 15; grifos nossos). Isso quer dizer que há uma interconexão entre as agressões ecológicas e as agressões contra as condições de existência dos produtores diretos.

O patenteamento dos organismos vivos, a tecnologia dos organismos transgênicos e, mais recentemente, a nanotecnologia sustentam uma nova fase nesse processo de expropriação dos agricultores produtores diretos, aprofundando a modernização dependente e depredadora da agricultura iniciada com a REVOLUÇÃO VERDE. O objetivo é retirar dos agricultores o controle sobre as sementes e, de maneira mais ampla, sobre a produção no campo, em benefício das grandes corporações transnacionais, as quais constituem

peça fundamental no regime de acumulação financeira que caracteriza a mundialização do capital.

Além de acelerar o processo clássico de diferenciação do campesinato, “espremendo” os camponeses entre as indústrias produtoras de insumos e as agroindústrias que se utilizam de suas matérias-primas, os modelos de produção e tecnológico dominantes oferecem hoje um horizonte que pode, enfim, pôr em questão a permanência do camponês, concluindo assim o processo de separação dos produtores diretos de suas condições de produção. É dessa maneira que a reprodução social dos camponeses passa a exigir uma mudança na maneira de produzir, motivando experiências de resistência ao modelo do agronegócio. Paralelamente, as consequências ambientais desastrosas desse modelo e sua cada vez mais evidente insustentabilidade acabaram levando à confluência entre os interesses dos camponeses e de pesquisadores da área.

Histórico e correntes

O termo agroecologia parece ter surgido na década de 1930, como sinônimo de ecologia aplicada à agricultura (Gliessman, 2000). No entanto, no contexto do aprofundamento da divisão do trabalho na sociedade capitalista e da crescente fragmentação dos conhecimentos, e com a expansão do capitalismo no campo (da qual a Revolução Verde é a face mais conhecida), ecologia e agronomia seguiram divorciadas.

Embora a agroecologia tenha sido inicialmente concebida como uma disciplina específica que estudava os agroecossistemas, nas décadas seguintes, outras contribuições foram se somando a essa concepção para dar-lhe sua

conformação atual: o ambientalismo, a sociologia, a antropologia, a geografia e o desenvolvimento rural, e o estudo de sistemas tradicionais de produção – indígenas e camponeses – de países da periferia do capitalismo.

O uso do termo agroecologia se popularizou nos anos 1980, a partir dos trabalhos de Miguel Altieri e, posteriormente, de Stephen Gliessman, ambos pesquisadores de universidades estadunidenses e atualmente considerados os principais expoentes da “vertente americana” da agroecologia.

A outra principal vertente da agroecologia é conhecida como “escola europeia”. Surgida em meados dos anos 1980 na Andaluzia, Espanha, representa uma agroecologia de viés sociológico, que busca inclusive uma caracterização agroecológica do campesinato. No entendimento dessa escola, a agroecologia surgiu de uma interação entre as disciplinas científicas (naturais e sociais) e as próprias comunidades rurais, principalmente da América Latina. Seus principais expoentes são Eduardo Sevilla-Guzmán e Manuel González de Molina, ambos ligados ao Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC), da Universidade de Córdoba, Espanha.

O desenvolvimento da agroecologia no Brasil

No Brasil, a contestação à Revolução Verde surgiu com o movimento da “agricultura alternativa” do final da década de 1970, mas permaneceu inicialmente restrita a um pequeno grupo de intelectuais, em sua maioria profissionais das ciências agrárias, até meados da década de 1980 (ver AGRICULTURAS ALTERNATIVAS).

Desse período inicial, destacam-se alguns pioneiros na crítica à Revolução Verde no Brasil, cujas obras permanecem ainda hoje como referência para a agroecologia nos trópicos: José Lutzenberger, um dos primeiros ativistas ambientais do país, desempenhou papel importante na denúncia dos malefícios dos agrotóxicos e na necessidade de sua regulamentação; Adilson Paschoal, que estudou o efeito dos agrotóxicos nos agroecossistemas; Ana Primavesi, pesquisadora pioneira em considerar o solo como um organismo vivo e na crítica à utilização de tecnologias importadas; Luiz Carlos Pinheiro Machado, que desenvolveu e difundiu o pastoreio racional Voisin-PRV no Brasil (método ecológico de produção animal à base de pasto); e Sebastião Pinheiro, que se destacou na denúncia das contaminações por agrotóxicos e no desenvolvimento de tecnologias para a produção de base ecológica.

Foi somente a partir de 1989 que o termo agroecologia começou a ser utilizado no Brasil, com a publicação do livro *Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa*, de Miguel Altieri (1989). Em seguida, nos anos 1990, as organizações não governamentais (ONGs) foram as principais disseminadoras da agroecologia (Luzzi, 2007).

No final da década de 1990, e com maior força a partir do início dos anos 2000, os movimentos sociais populares do campo, em especial aqueles vinculados à Via Campesina, incorporaram o debate agroecológico à sua estratégia política e passaram a dar contribuições importantes. Podemos citar a Jornada de Agroecologia (cujo lema é “Terra Livre de Transgênicos e Sem Agrotóxicos”), realizada anualmente no Paraná desde 2002, com um público médio

de 4 mil participantes; a campanha “As sementes são patrimônio da humanidade”, lançada pela Via Campesina durante o III Fórum Social Mundial, em 2003; e a ocupação do viveiro de mudas da multinacional Aracruz Celulose, no Rio Grande do Sul, com a destruição de mudas ilegais de eucalipto transgênico.

A realização, em 2002, do I Encontro Nacional de Agroecologia marcou a tentativa de articulação nacional dos movimentos e organizações ligados à agroecologia. Em 2003, realizou-se o I Congresso Brasileiro de Agroecologia, promovido anualmente desde então. Desses dois eventos, resultaram duas entidades de abrangência nacional: a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), fundada em 2002, e a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), fundada em 2004.

O debate conceitual

A agroecologia foi definida por Altieri (1989), na primeira publicação mais sistemática sobre o tema,¹ como as bases científicas para uma agricultura alternativa. Como ciência, a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola.

A agroecologia pode ser caracterizada como “uma disciplina que fornece os princípios ecológicos básicos para

estudar, desenhar e manejar agroecossistemas produtivos e conservadores dos recursos naturais, apropriados culturalmente, socialmente justos e economicamente viáveis”² (Altieri, 1999, p. 9; nossa tradução), proporcionando, dessa maneira, bases científicas para apoiar processos de transição a estilos de agriculturas de base ecológica ou sustentável (Caporal e Costabeber, 2004).

Essas definições já indicam aspectos importantes da agroecologia, e permitem diferenciá-la de outros processos dos quais tem sido interpretada como sinônimo, seja do ponto de vista da elaboração teórica, seja do cotidiano. Assim, Caporal e Costabeber (2004) alertam que não se devem confundir os “estilos de agricultura alternativa” com a agroecologia, ou mesmo com a agricultura de base ecológica, que se baseia em orientações e princípios mais amplos, ao passo que os objetivos das agriculturas alternativas (orgânica, biológica, natural, biodinâmica, dentre outras) podem estar limitados a atender a um nicho de mercado “ecologizado” e, por vezes, elitizado.

Um dos conceitos-chave que orientam teórica e metodologicamente a agroecologia é o de *agroecossistema*, unidade de análise que permite estabelecer um enfoque comum às várias disciplinas científicas. Um agroecossistema é, em resumo, um ecossistema artificializado pelas práticas humanas, por meio do conhecimento, da organização social, dos valores culturais e da tecnologia, de maneira que sua estrutura interna é “uma construção social produto da coevolução entre as sociedades humanas e a natureza”³ (Casado, Sevilla-Guzmán e Molina, 2000, p. 86; nossa tradução) (ver AGROECOSSISTEMAS).

Para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável e produtiva, a agroecologia orienta práticas de: aproveitamento da energia solar através da fotossíntese; manejo do solo como um organismo vivo; manejo de processos ecológicos – como sucessão vegetal, ciclos minerais e relações predador-praga; cultivos múltiplos e sua associação com espécies silvestres, de modo a elevar a biodiversidade dos agroecossistemas; e ciclagem da biomassa – incluindo os resíduos urbanos. Dessa forma, “o saber agroecológico contribui para a construção de um novo paradigma produtivo ao mostrar a possibilidade de produzir ‘com a natureza’” (Leff, 2002, p. 44).

Muito embora não exista produção “fora da natureza”, o modelo da Revolução Verde e do agronegócio desenvolve-se com base em tecnologias “contra a natureza”, que bloqueiam ou impedem processos naturais que são a base do manejo agroecológico nos agroecossistemas – como é o caso do uso de herbicidas, que bloqueiam ou mesmo fazem regredir a sucessão ecológica em determinado ambiente.

Entretanto, a agroecologia não pode ser entendida apenas como um conjunto de técnicas. Com base na escola europeia, a agroecologia pode ser definida como

[...] o manejo ecológico dos recursos naturais mediante formas de ação social coletiva que apresentem alternativas à atual crise civilizatória. E isso por meio de propostas participativas, desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção

e consumo que contribuam para fazer frente à atual deterioração ecológica e social gerada pelo neoliberalismo.⁴ (Sevilla-Guzmán, 2001, p. 1; nossa tradução)

Essa definição amplia significativamente o entendimento da agroecologia. Um primeiro aspecto dessa ampliação diz respeito ao fato de se conceber a agroecologia para além de instrumento metodológico que simplesmente permite melhor compreensão dos sistemas agrários e soluciona problemas produtivos que a ciência agrônoma convencional não resolve, ou mesmo agrava. Nesse sentido mais amplo, as variáveis sociais ocupam papel relevante. Ainda que se parta da dimensão técnica de um agroecossistema, daí se pretende compreender as múltiplas formas de dependência dos agricultores na atual política e economia. Outros níveis de análise dizem respeito à matriz socio-cultural ou comunitária, ou seja, à práxis intelectual e política, à identidade local e às relações sociais em que os sujeitos do campo se inserem. Isso resulta na inserção da produção ecológica em propostas para “ações sociais coletivas” que superem o modelo produtivo agroindustrial hegemônico.

Um conceito base dessa forma de compreender a agroecologia é a coevolução entre os sistemas naturais e sociais, entre ambiente e cultura, sendo que os seres humanos têm a capacidade de direcionar essa coevolução (Gliessman, 2000). As populações do campo, sua cultura e suas formas de organização e resistência são elementos centrais no processo de coevolução; no entanto, não se pode desconsiderar a hegemonia das relações capitalistas no campo no direcionamento dessa coe-

volução. Esse processo é dinâmico, pois, conquanto os sistemas tradicionais de produção reflitam a experiência adquirida por gerações passadas, o conhecimento que eles materializam continua a se desenvolver no presente, num processo permanente de adaptação e mudança (Wilken, 1988, apud Gliessman, 2000).

Essa abordagem, portanto, reconhece que as populações do campo são portadoras de um saber legítimo, construído por meio de processos de tentativa e erro, de seleção e aprendizagem cultural, que lhes permitiram captar o potencial dos agroecossistemas com os quais convivem há gerações. Basta lembrar que a esmagadora maioria das espécies agrícolas e dos animais domésticos atualmente existentes é obra do trabalho coletivo e milenar dos povos camponeses, e não de institutos de pesquisa, universidades ou empresas.

Evidentemente, não se trata de descartar a ciência e a tecnologia, mas da necessidade de um diálogo de saberes que reconheça nos povos do campo e da floresta sujeitos privilegiados da agroecologia, um diálogo não exclusivamente técnico, nem com finalidade econômica e ecológica apenas, mas também de ordem ética e cultural, e que se materialize, inclusive, em ações sociais coletivas. Esse diálogo traz profundas implicações.

A generalização do modelo da Revolução Verde levou a um avanço na divisão do trabalho entre a indústria e a agricultura: à agricultura restou apenas a tarefa de produzir matéria-prima para a agroindústria, a partir de insumos e máquinas fornecidos pela indústria. Porém, além disso, aprofundou-se especialmente a separação

entre concepção/planejamento e execução, separação cujo objetivo é “dar à direção capitalista do processo de trabalho os meios de se apropriar de todos os conhecimentos práticos, até então, monopolizados, de fato, pelos operários” (Linhart, 1983, p. 79). Esse processo se evidenciou muito mais na indústria (por meio da “gerência científica” de Taylor), mas também se estendeu ao campo e seus sujeitos, que se tornaram meros consumidores de técnicas e sistemas de produção desenvolvidos em centros de pesquisa, empresas e universidades.

Em sentido inverso, a agroecologia exige que o camponês passe a assumir uma posição ativa, de pesquisador das especificidades de seu agroecossistema, para desenvolver tecnologias apropriadas não só às condições locais de solo, relevo, clima e vegetação, mas também às interações ecológicas, sociais, econômicas e culturais. Na perspectiva da agroecologia, essa não pode ser tarefa de especialistas isolados. A agroecologia exige conhecer a dinâmica da natureza e, ao mesmo tempo, agir para a sua transformação.

Além disso, ela abre caminho para o desenvolvimento de novos paradigmas da agricultura, pois não se prova nos espaços artificializados da experimentação científica, mas sim diretamente nos campos de produção agrícola, superando, dessa maneira, a distinção entre a produção do conhecimento e sua aplicação/concretização: “Por isso, a agroecologia desafia o conhecimento, mas este se aplica e se testa no terreno dos saberes individuais e coletivos” (Leff, 2002, p. 43). O que nos leva à conclusão de que a agroecologia não é apenas um corpo de conhecimentos úteis, passíveis de serem aplicados,

mas se configura como prática social, ação de “manejo” da complexidade dos agroecossistemas particulares, inseridos em múltiplas relações naturais e sociais, relações que eles determinam e pelas quais são determinados.

É evidente que, à medida que se ampliou o questionamento e a crítica ao padrão de agricultura capitalista da Revolução Verde, os termos “agroecológico” e “sustentável” passaram a ser disputados por setores representantes justamente dos interesses capitalistas que promovem feroz depredação da natureza. Na perspectiva conhecida como “duplamente verde”, o desenvolvimento de novas tecnologias (como os transgênicos, por exemplo) seria capaz de minimizar os efeitos ambientais nocivos da Revolução Verde, garantindo, ao mesmo tempo, os atuais níveis de produtividade. Essa perspectiva vem ganhando força com o *biobusiness*, ou bionegócio, o agronegócio pretensamente “sustentável”, porém, diante da

[...] transformação da geopolítica de uma economia ecologizada que hoje em dia revaloriza o sentido conservacionista da natureza – reabsorve e redesenha a economia natural dentro das estratégias de mercantilização da natureza, reduzindo o valor da biodiversidade em suas novas funções como provedora de riqueza genética, de valores cênicos e ecoturísticos e de sua capacidade de absorção de carbono (*biobusiness*), a agroecologia se encrava no contexto de uma economia política do ambiente. (Leff, 2002, p. 40)

Nesse contexto, a agroecologia não se restringe ao desenvolvimento de expe-

riências de agriculturas de base ecológica, ressaltando processos de organização social que se orientam pela luta política e transformação social, indo além da luta econômica imediata e corporativa e das ações localizadas, e por vezes assistencialistas, junto dos agricultores. De fato, a agroecologia possui uma especificidade que referencia a construção de outro projeto de campo. Entretanto, tal projeto de campo é incompatível com o sistema capitalista e depende, em última instância, de sua superação.

Em decorrência da separação antagonica entre cidade e campo, e da “alienação material dos seres humanos dentro da sociedade capitalista das condições naturais que formam a base de sua existência” (Foster, 2005, p. 229), uma falha irreparável surgiu no metabolismo entre o homem e a terra. Governar racionalmente esse metabolismo “excede completamente as capacitações da sociedade burguesa” (ibid.). Restaurá-lo exige uma ordem social qualitativamente orientada, que só pode ser alcançada na sociedade dos indivíduos livremente associados, que, como sujeitos históricos autônomos, estejam no pleno controle do processo produtivo, esse conscientemente subordinado à satisfação das necessidades humanas, e não a uma riqueza fetichizada.

Nesse sentido, está em gestação uma concepção mais recente de agroecologia, ainda mais ampliada: a partir da prática dos movimentos sociais populares do campo, que não a entendem como “a” saída tecnológica para as crises estruturais e conjunturais do modelo econômico e agrícola, mas que a percebem como parte de sua estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza.

Nessa concepção, “a agroecologia inclui: o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional” (Via Campesina e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009). Compreende-se que ela seja inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de territórios, pelas reformas agrária e urbana, e pela coopera-

ção e aliança entre os povos do campo e da cidade.

A agroecologia se insere, dessa maneira, na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação de toda a vida (Via Campesina e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2006), sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana.

Notas

¹ A primeira edição do livro, em língua espanhola, é de 1983. Em 1987, a obra foi publicada nos Estados Unidos e, em 1989, no Brasil.

² “[...] una disciplina que provee los principios ecológicos básicos para estudiar, diseñar y manejar agroecosistemas que sean productivos y conservadores del recurso natural, y que también sean culturalmente sensibles, socialmente justos y económicamente viables.”

³ “[...] una construcción social, producto de la coevolución de los seres humanos con la naturaleza.”

⁴ “[...] el manejo ecológico de los recursos naturales a través de formas de acción social colectiva que presentan alternativas a la actual crisis civilizatoria. Y ello mediante propuestas participativas, desde los ámbitos de la producción y la circulación alternativa de sus productos, pretendiendo establecer formas de producción y consumo que contribuyan a encarar el deterioro ecológico y social generado por el neoliberalismo actual.”

Para saber mais

ALTIERI, M. A. *Agroecología: as bases científicas da agricultura alternativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: PTA/Fase, 1989.

_____. *Agroecología: bases científicas para una agricultura sustentable*. Montevideo: Nordan-Comunidad, 1999.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. *Agroecología: alguns conceitos e princípios*. Brasília: MDA-SAF-Dater-IICA, 2004.

CASADO, G. G.; SEVILLA-GUZMÁN, E.; MOLINA, M. G. *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Madri: Mundi-Prensa, 2000.

CHESNAIS, F.; SERFATI, C. “Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. *Crítica Marxista*, São Paulo, v. 1, n.16, p. 39-75, 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/16chesnais.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.

FOLADORI, G. *Limites do desenvolvimento sustentável*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

FOSTER, J. B. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GLIESSMAN, S. R. *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. 2. ed. Porto Alegre: Universidade–Editora da UFRGS, 2000.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan.-mar. 2002.

LINHART, R. *Lenin, os camponeses*, Taylor. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

LUZZI, N. *O debate agroecológico no Brasil: uma construção a partir de diferentes atores sociais*. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SEVILLA-GUZMÁN, E. *La agroecología como estrategia metodológica de transformación social*. Córdoba, Espanha: Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba, [s.d.]. Disponível em: http://www.agroeco.org/socla/pdfs/la_agroecologia_como.pdf. Acesso em: 25 ago. 2011.

VIA CAMPESINA. Relatório do encontro. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE FORMADORES Y FORMADORAS EN AGROECOLOGÍA, 1. *Anais...* Barinas, Venezuela: Instituto Agroecológico Latinoamericano Paulo Freire (IALA), agosto de 2009.

_____; MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Biodiversidade, organização popular, agroecologia*. In: JORNADA DE AGROECOLOGIA, 5. *Anais...* Cascavel: Jornada de Agroecologia, 2006.

A

AGROECOSSISTEMAS

Denis Monteiro

Observando paisagens, percebendo agroecossistemas

Percorrer o território brasileiro, observando a natureza e os povos, impressiona pela exuberância e diversidade. Nesse caminho, observamos vários biomas, vários ecossistemas; unidades de conservação, parques, reservas biológicas, espaços de natureza com pouca ou nenhuma presença de atividades econômicas humanas; cidades

e povoados, metrópoles ou vilas, em ambientes bastante transformados pela ação humana. Em muitos casos, é difícil imaginar como eram os lugares antes da construção das cidades. Vemos também muitas áreas de natureza degradada, paisagens tristes, latifúndios sem diversidade, pastos erodidos, monocultivos a perder de vista, terras sem gente fruto do avanço do agronegócio. Também nesses casos, olhar as terras degradadas torna difícil imaginar os

ecossistemas ricos, cheios de vida, que um dia ali existiram. Podemos observar também áreas habitadas por agricultores familiares, assentados da Reforma Agrária e povos e comunidades tradicionais que convivem há séculos com os ecossistemas. Ali percebemos várias agriculturas, e certamente reconhecemos os ecossistemas. Vemos povos que entram nas matas para coletar frutos e plantas medicinais nativos, praticando o agroextrativismo, a pesca, as plantações e criações, com várias espécies hoje cultivadas ou criadas que vieram de todos os cantos do mundo, de outros ecossistemas.

Essas paisagens são formadas por uma grande diversidade de agroecossistemas, pois são fruto da intervenção das práticas de agricultura nos ecossistemas. Nas áreas do agronegócio, os agroecossistemas são mais artificializados e geralmente estão degradados. Contudo, em muitos territórios onde existe forte presença da agricultura camponesa, os agroecossistemas são mais biodiversificados, produzem alimentos com fartura e diversidade, em harmonia com a natureza, respeitando seus ciclos e recuperando e mantendo coisas que são essenciais para uma agricultura verdadeiramente sustentável: águas, solos férteis, biodiversidade, riqueza cultural e sabedoria dos povos e comunidades.

Entendendo o conceito de ecossistema

Para a ciência da agroecologia, que busca aplicar os princípios da ecologia à agricultura, o conceito de agroecossistema é a unidade básica de análise e intervenção. A agroecologia fornece as bases para desenhar e manejar os

agroecossistemas, a fim de que sejam produtivos e sustentáveis, e garantam, hoje e no futuro, as condições para que a humanidade tenha alimentos, fibras, plantas medicinais, aromáticas e cosméticas, madeira, água, ar puro, solos e paisagens protegidos.

O conceito de ecossistema é mais conhecido e amplamente utilizado pelos estudiosos da natureza. Ab'Saber (2006) afirma que o conceito foi usado pela primeira vez em 1935, por Arthur Tansley, que dizia ser o ecossistema “o sistema ecológico de um lugar”. Simples e brilhante definição.

Os ecossistemas têm uma estrutura composta por fatores abióticos: radiação solar, temperatura, água e nutrientes; e por fatores bióticos: organismos vivos que interagem no ambiente. A interação entre os fatores abióticos determina a biodiversidade dos ecossistemas, ou seja, as comunidades de organismos vivos. As interações dinâmicas entre os componentes estruturais determinam o funcionamento dos ecossistemas. É importante perceber a diversidade de espécies que interagem nos ecossistemas, plantas, insetos, microrganismos, pequenos e grandes animais.

Em relação ao funcionamento dos ecossistemas, Gliessman (2000) destaca dois processos fundamentais: o fluxo de energia e a ciclagem de nutrientes. O sol é a fonte primária de energia. As plantas convertem energia em biomassa. A energia flui das plantas para os consumidores e decompositores. Parte da energia é utilizada pelos organismos, formando biomassa vegetal e animal; a outra parte é dissipada no ambiente sob a forma de calor, pela respiração dos organismos e pela decomposição da biomassa. Os principais reservatórios de nutrientes para os ecossistemas

são a atmosfera e os solos. Os nutrientes são armazenados na biomassa, e retornam aos solos pela decomposição da matéria orgânica.

Agronegócio e ecossistemas artificializados

O agronegócio, modelo agrícola hegemônico hoje no Brasil, tem como base técnico-científica a chamada Revolução Verde, que se disseminou amplamente no país a partir da segunda metade do século XX, transformando radicalmente as paisagens.

O avanço do agronegócio no Brasil se fez com a substituição de ecossistemas naturais por monocultivos e com a expulsão de populações tradicionais dos territórios, causando grande destruição de agroecossistemas diversificados, construídos ao longo de séculos por essas populações.

Esse modelo agrícola provoca grande artificialização dos ecossistemas. A biodiversidade dá lugar aos monocultivos. Os nutrientes são fornecidos às plantas por meio de fertilizantes sintéticos. Os ciclos dos nutrientes são alterados e muitos se perdem, indo poluir os cursos d'água e os lençóis freáticos. Além disso, muita energia oriunda de combustíveis fósseis é empregada, pois a mecanização pesada é frequente, como também o uso da irrigação, com águas bombeadas muitas vezes de locais distantes. O ciclo das águas é profundamente alterado pela drástica redução da biodiversidade e pela perda de matéria orgânica no sistema, pois é a matéria orgânica que mantém os solos estruturados e retém a água.

As plantas espontâneas são vistas como espécies “invasoras” ou “dani-

nhas”, e combatidas com o uso intensivo de herbicidas. São utilizadas reduzidas espécies de plantas e animais, em geral pouco adaptadas às condições ecológicas locais. A biodiversidade nativa é destruída, e a base genética das populações é bem estreita, uma vez que se utilizam variedades de plantas e raças animais desenvolvidas pela pesquisa agropecuária para serem uniformes e responderem ao pacote tecnológico agroquímico. Tudo isso provoca rupturas no equilíbrio ecológico, e os agroecossistemas adoecem. Populações de insetos e microrganismos se tornam problemas econômicos graves para os cultivos e criações, e são atacados com doses cada vez maiores de agrotóxicos.

Esses agroecossistemas têm relações com mercados distantes, em muitos casos as colheitas são exportadas para outros países por empresas multinacionais. As relações sociais são de exploração e alienação dos trabalhadores rurais, que passam a ser vistos como operários de uma indústria, e não como agricultores. O objetivo é gerar lucro; não existe a preocupação de conservar a natureza. Quando os agroecossistemas atingem níveis de degradação que os tornam pouco produtivos ou quando os custos passam a ficar muito altos, as grandes propriedades do agronegócio avançam sobre outros ecossistemas, gerando novos ciclos de exploração e degradação. É possível identificar várias paisagens degradadas pelo avanço desse modelo, muitas inclusive já desertificadas.

A agroecologia a favor da agricultura camponesa

Para responder ao desafio de construir agroecossistemas produtivos, sus-

tentáveis e saudáveis, capazes de suprir as necessidades humanas e de recuperar e conservar a natureza para as gerações atuais e futuras, o caminho é o fortalecimento da agricultura camponesa, o que só é possível com o apoio da ciência da agroecologia.

É claro que muitos agroecossistemas manejados pela agricultura camponesa estão subordinados à lógica do agronegócio, e apresentam muitos dos problemas descritos acima.¹ A simplificação dos agroecossistemas gerada pela expansão do enfoque técnico-científico da Revolução Verde entre os camponeses é uma das principais causas da crise vivenciada pela agricultura camponesa no Brasil. Também nesses casos, a agroecologia faz parte da busca por rotas de saída da lógica do agronegócio.

No entanto, espalhados pelo país, existem agroecossistemas tradicionais construídos pela agricultura camponesa que guardam muitas semelhanças com os ecossistemas naturais dos lugares e que têm enorme potencial para avançar rapidamente nos processos de transição agroecológica. Aliás, nos últimos anos, fruto de intenso processo de mobilização social e experimentação participativa, muitos e muitos agroecossistemas têm sido desenhados e manejados segundo os princípios da agroecologia, já dando respostas ao desafio de produzir com fartura e conservar a natureza.

Interessa, portanto, aplicar o conceito de agroecossistema à realidade da agricultura camponesa no Brasil. É isso o que veremos a seguir. Na definição de Gliessman, “um agroecossistema é um local de produção agrícola compreendido como um ecossistema” (2000, p. 61). Compreender o local de produção como um sistema é uma

proposta de análise e intervenção muito diferente do enfoque técnico-científico convencional, que vê o solo como suporte físico para as plantas e enxerga os cultivos, mas não as interações ecológicas, muito menos as relações sociais e econômicas que se processam nos agroecossistemas.

O estabelecimento dos limites físicos desse “local de produção agrícola” é arbitrário. Organizações que atuam há mais de vinte anos desenvolvendo diagnósticos participativos de agroecossistemas costumam trabalhar com os limites das comunidades rurais, sendo elas entendidas como um conjunto de agroecossistemas. Os limites dos agroecossistemas podem ser um estabelecimento agrícola, um lote de assentamento ou uma propriedade de uma família agricultora. O estabelecimento dos limites pressupõe o entendimento da relação dos agroecossistemas com o “ambiente externo”, ou seja, os mercados e as instituições.

Na análise dos agroecossistemas, é preciso dar centralidade ao trabalho da família, pois é ela que desenha e maneja os agroecossistemas, em cooperação com outras famílias ou até mesmo recorrendo a trabalhos externos. Muitas vezes os agroecossistemas das famílias extrapolam os limites físicos de uma propriedade familiar ou de um lote de assentamento, pois há outras áreas às quais as famílias têm acesso – locais de uso comunitário, rios, lagos, açudes, áreas de mata nativa onde é praticado o agroextrativismo, pastos de uso comum, entre outras.

É importante perceber que o agroecossistema tem uma ecologia que pode ser analisada à luz dos ecossistemas naturais do lugar; mas também engloba um conjunto de relações sociais e econômi-

cas. Diferentemente dos ecossistemas não manejados, os agroecossistemas têm a função de gerar produtos para os seres humanos. E, para as famílias agricultoras, é do agroecossistema que é obtida renda monetária.

Almeida (2001) elenca certos atributos dos agroecossistemas que devem ser objeto de atenção quando se quer promover níveis crescentes de sustentabilidade da agricultura camponesa por meio da aplicação dos princípios da agroecologia, atributos que a agricultura camponesa, em sua estratégia de reprodução econômica, sempre perseguiu:

- produtividade: a capacidade do agroecossistema de prover o nível adequado de bens, serviços e retorno econômico aos agricultores num período determinado de tempo;
- estabilidade: capacidade do sistema de manter um estado de equilíbrio dinâmico estável, ou seja, de manter ou aumentar, em condições normais, a produtividade do sistema ao longo do tempo;
- flexibilidade (ou adaptabilidade): capacidade do sistema de manter ou encontrar novos níveis de equilíbrio – continuar sendo produtivo – diante de mudanças de longo prazo nas condições econômicas, biofísicas, sociais, técnicas etc.;
- resiliência (ou capacidade de recuperação): capacidade do sistema produtivo de absorver os efeitos de perturbações graves (secas, inundações, quebras de colheita, elevação de custos etc.), retornando ao estado de equilíbrio ou mantendo o potencial produtivo;
- equidade: capacidade do agroecossistema de gerir de forma justa sua força produtiva (material e imaterial), distribuindo equilibradamente os custos e benefícios da produtividade em todos os campos das relações sociais em que se insere; inclui divisão social e técnica do trabalho familiar, relações de gênero e de geração, relações com os processos sociopolíticos e serviços ambientais;
- autonomia: capacidade do sistema de regular e controlar suas relações com o exterior (bancos, empresas de insumos, atacadistas, agroindústria, atravessadores etc.); inclui os processos de organização social e de tomada de decisões, e a capacidade para definir internamente as estratégias de reprodução econômica e técnica, os objetivos, as prioridades, a identidade e os valores do sistema.

Agroecossistemas camponeses, desenhados segundo os princípios da agroecologia, buscam relações de maior autonomia com o ambiente econômico externo, seja garantindo diversidade de produção para autoconsumo – e, portanto, gerando renda não monetária –, seja evitando ou minimizando o consumo de insumos e equipamentos industriais – tratores, equipamentos de irrigação, fertilizantes, sementes comerciais e agrotóxicos –, seja buscando diversificar os mercados para os produtos agrícolas gerados nos agroecossistemas, priorizando os mercados locais e evitando, sempre que possível, relações de subordinação aos mercados capitalistas.

O enfoque agroecológico também propõe a construção de relações sociais nos agroecossistemas pautadas em

noções como cooperação, solidariedade e promoção da participação livre das mulheres e dos jovens, além de promover o resgate e aprimoramento do patrimônio cultural dos agricultores.

A essência da estratégia agroecológica está justamente na valorização das funções ecológicas que a biodiversidade (planejada e associada) cumpre na regeneração da fertilidade e na manutenção da sanidade dos agroecossistemas para que eles se mantenham indefinidamente produtivos (Petersen, Weid e Fernandes, 2009).

Para desenhar agroecossistemas produtivos, saudáveis e sustentáveis, os ecossistemas naturais de cada local são a principal referência. A biodiversidade deve ser estimulada nos agroecossistemas, de tal forma que espécies nativas estejam presentes e cumpram não apenas funções ecológicas – conservação das águas, produção de biomassa, quebra-ventos, estabelecimento de microclimas, refúgio para a biodiversidade –, mas também funções econômicas, criando produtos para o autoconsumo das famílias e para a geração de renda monetária – alimentos, madeira, lenha, água para beber, plantas medicinais, artesanato. Plantas e animais domesticados cultivados ou criados no local também devem ser espécies adaptadas às condições ecológicas locais. A biodiversidade também é promovida ao serem priorizadas variedades de plantas e raças animais com base genética ampla e adaptadas localmente, e pela utilização dos policultivos, diversificação de forrageiras e sistemas agroflorestais.

O uso de fertilizantes sintéticos deve ser evitado ao máximo. Para tal, é necessário adotar práticas de recuperação e incremento da fertilidade dos agroecossistemas que atuem posi-

tivamente na ciclagem dos nutrientes, como não realizar queimadas e não deixar os solos descobertos, evitando-se o revolvimento excessivo; inserir plantas adubadeiras capazes de fixar nitrogênio atmosférico, e aumentar a disponibilidade de outros nutrientes; aproveitar o esterco dos animais para cultivos e pastagens; aproveitar a biomassa produzida localmente para alimentação dos animais; utilizar podas e restos de cultura para estimular a vida dos solos; e inserir árvores nos sistemas.

A segurança hídrica deve ser buscada de forma a aumentar a fertilidade e a sanidade dos agroecossistemas. Devem ser adotadas práticas de conservação das águas, como a proteção de nascentes e cursos d'água e a estocagem de água para os períodos mais secos do ano. A biodiversidade atua positivamente na regulação dos ciclos das águas internamente aos agroecossistemas, pois evita que as chuvas atinjam diretamente os solos, permite armazenar água na biomassa viva e na matéria orgânica em decomposição e, por causa das diferentes profundidades das raízes, minimiza o desvio da água para os lençóis subterrâneos.

A aplicação dos princípios da agroecologia ao desenho e manejo de agroecossistemas possibilita que se alcance maior sanidade dos cultivos e animais e maior equilíbrio entre populações de organismos espontâneos. Com isso, a necessidade de controle artificial de insetos, fungos e outros organismos espontâneos que podem causar prejuízos econômicos é bastante reduzida. O uso de agrotóxicos deve ser eliminado completamente. O controle de organismos espontâneos é feito através de agentes biológicos, produtos naturais feitos à base de plantas, armadilhas luminosas,

catações manuais, podas e outros métodos que não agridam a natureza.

Para concluir: um ambiente cultural fértil

O desafio de construir agroecossistemas férteis, saudáveis e produtivos só poderá ser enfrentado se o ambiente cultural da agricultura camponesa também for fértil, se conhecimentos valiosos sobre os ecossiste-

mas e as agriculturas, herança preciosa dos povos para a humanidade, forem resgatados e ressignificados, por meio de interações entre esses saberes populares e outros, construídos pela pesquisa em agroecologia desenvolvida em instituições de ensino e pesquisa, fortalecendo, assim, em contraponto ao modelo devastador do agronegócio, a agricultura camponesa, capaz de garantir o futuro para a humanidade e para o planeta Terra.

Nota

¹ A rigor, a subordinação à lógica do agronegócio reduz os níveis de campenização da agricultura (Ploeg, 2009). O autor faz uma diferenciação entre agricultura camponesa, empresarial e capitalista. Essa linha de argumentação também permite pensar em aumentar os níveis de campenização da agricultura familiar (ou das pequenas unidades de produção), fortalecendo, dessa forma, a agricultura camponesa em relação ao agronegócio.

Para saber mais

AB'SABER, A. N. *Ecossistemas do Brasil*. São Paulo: Metalivros, 2006.

ALMEIDA, S. G. *Monitoramento de impactos econômicos de práticas agroecológicas* (Termo de Referência). Rio de Janeiro: AS-PTA, 2001. (Mimeo.)

GLIESSMAN, S. *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

PETERSEN, P.; WEID, J.-M. von der; FERNANDES, G. B. Agroecologia: reconciliando agricultura e natureza. *Informe Agropecuário*, Epamig, Belo Horizonte, v. 30, n. 252, p. 7-15, set.-out. 2009.

PLOEG, J. D. Sete teses sobre a agricultura camponesa. In: PETERSEN, P. (org.). *Agricultura familiar camponesa na construção do futuro*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p. 17-31.

AGROINDÚSTRIA

Pedro Ivan Christoffoli

Durante o modo de produção feudal (conhecido como Idade Média), os feudos, como unidades fundamentais de produção do período, possuíam relativa autonomia quanto à produção dos principais itens de seu consumo. Alimentos, madeira, fibras e energia eram produzidos pelos camponeses e artesãos, moradores do próprio feudo, e apenas pequena parcela do consumo era oriunda de relações de troca e comércio entre feudos ou com as caravanas de comerciantes. A unidade camponesa de produção ligada ao feudo, por sua vez, também buscava sua autonomia em relação ao mercado, que então era pouco desenvolvido, absorvendo a força de trabalho familiar nas atividades agrícolas e mantendo atividades artesanais nos períodos de inverno e intervalos dos labores agrícolas, visando suprir as necessidades de alimentos, ferramentas, vestimentas, moradia etc.

A agroindústria como atividade autônoma em relação à agricultura somente se desenvolve plenamente com a expansão do capitalismo a partir dos séculos XVIII e XIX. É com o desenvolvimento da indústria capitalista que, gradativamente, partes do processo produtivo agrícola foram se autonomizando em relação aos agricultores e passaram a ser transferidas para vilas e cidades. As unidades familiares de produção, que até então exerciam todas as operações inerentes à produção, ao processamento, ao armazenamento e à distribuição dos bens agrícolas e de alguns produtos manufaturados,

passam a depender crescentemente de relações com o mercado para suprir as suas necessidades (Marx, 1988; Davis e Goldberg, 1957).

Tal fato tem importância histórica, porque contribuiu para a inviabilização crescente das unidades camponesas de produção, visto que grande parte da força de trabalho era então empregada, nos tempos livres, na confecção de ferramentas, na armazenagem e no processamento dos produtos e na comercialização em feiras livres ou vendas diretas. Como os produtos feitos pela indústria eram mais baratos e de qualidade e padronização superiores (ferramentas de trabalho e roupas, por exemplo), os agricultores deixaram de produzi-los em suas casas ou nas vilas rurais, o que resultou na formação de excedentes insustentáveis de força de trabalho nas unidades camponesas. Essa foi a origem inicial do êxodo rural e da desestruturação camponesa ainda na fase inicial do capitalismo industrial.

A atividade agroindustrial pode ser analisada de vários ângulos, entre eles os aspectos de organização técnica (aspectos internos de organização e funcionamento produtivos) e os aspectos socioeconômicos e as relações de poder estabelecidas com seu entorno e com o conjunto da cadeia produtiva. Analisaremos principalmente o segundo bloco de questões.

Do ponto de vista técnico, na agroindústria são organizados processos visando à transformação e à conservação dos produtos agrícolas para sua

posterior utilização e consumo. Para isso, são utilizados insumos e processos que visam alterar as condições físico-químicas dos produtos agrícolas, a fim de aumentar suas possibilidades de uso e conservação. Com a evolução das tecnologias de produto e processo e a constituição de mercados urbanos em escala internacional, cada vez mais os produtos agrícolas são processados industrialmente, alterando-se significativamente sua composição e formas de apresentação. Os mercados são formados crescentemente por produtos industrializados, processados e modificados artificialmente, reduzindo-se os espaços para produtos *in natura*, mais característicos das produções camponesas (ainda que periodicamente surjam movimentos sociais e de consumidores reagindo a essas tendências).

A cadeia agroalimentar se refere, portanto, a um conjunto de produtores e empresas que estão envolvidos na produção agrícola e na sua transformação. Sua estrutura é caracterizada por um subsetor a montante (que fornece os bens de produção), pelo subsetor agrícola e por um subsetor que transforma e distribui os produtos agrícolas e alimentares (Malassis, 1973). Enquanto atividade econômica, a agroindústria tem importância crescente em termos de retenção do valor gerado na cadeia produtiva. Os segmentos de fornecimento de máquinas e insumos para a agricultura, e, principalmente, o segmento interno à “porteira”, estão gradativamente perdendo peso comparativamente com o segmento posterior, de industrialização e comercialização dos produtos agrícolas.

A esse fenômeno alguns autores denominam *processo de industrialização da agricultura*, processo que, no caso bra-

sileiro, foi coordenado politicamente pelo Estado e ocorreu após o final da Segunda Guerra Mundial, quando a apropriação do valor gerado pelo trabalho na agricultura e na agroindústria passou a ser condição necessária para a acumulação capitalista de parcela da indústria de bens de capital (Müller, 1981). Com isso, constituiu-se uma interdependência intersetorial na agricultura que acabou por se refletir na estrutura e na dinâmica do setor agrícola (transformações técnico-econômicas), e também na sua estrutura social. A utilização do termo industrialização da agricultura significa que houve uma artificialização crescente do modelo produtivo na agricultura. Houve certa autonomização relativa da produção agrícola em relação às limitações naturais (reprodução da fertilidade da terra, diminuição do tempo de produção graças ao emprego de conhecimentos de engenharia genética, por exemplo) e à destreza do trabalho humano (emprego de máquinas, implementos, herbicidas, por exemplo) (ibid.).

A expansão dos serviços financeiros para a agricultura, iniciada com a implantação do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) nos anos 1960, provocou alterações profundas nas relações de produção da agricultura. A crescente dependência de financiamento externo, com a consequente apropriação, já a partir dos anos 1960, do valor gerado na agricultura pelo setor financeiro, conduziu à gradativa financeirização dos serviços e dos critérios de rentabilidade adotados pelo setor (Delgado, 1985).

O complexo agroindustrial (CAI) é conceituado como “o conjunto de processos técnico-econômicos e sociopolíticos, que envolvem a produção

agrícola, o beneficiamento e sua transformação, a produção de bens industriais para a agricultura e os serviços financeiros correspondentes” (Müller, 1982, p. 48). No Brasil, os CAIs somente são implantados após a industrialização da agricultura e sua crescente subordinação ao capital industrial. Em sua maioria, as empresas multinacionais voltadas para o fornecimento de máquinas e insumos foram atraídas pelo Estado brasileiro com o intuito de reduzir importações e criar um parque industrial nacional voltado para a agricultura. A fim de viabilizar economicamente essas empresas, o Estado brasileiro também buscou constituir mercados para esses produtos, incentivando o seu consumo pelos agricultores, mediante a imposição, pelos sistemas estatais de extensão rural, dos pacotes tecnológicos da chamada Revolução Verde, adquiridos por meio do crédito rural subsidiado (Erthal, 2006; Fonseca, 1985). Com a valorização das terras ocorrida no período 1960-1980 e a redução de empregos decorrente da mecanização da agricultura, mais de 30 milhões de camponeses foram expulsos para as cidades, criando-se as bases da atual situação de esvaziamento do campo e de “territorialização do capital” (Kageyama et al., 1987). Nesse período, também surgem os desertos verdes: grandes extensões de terras cultivadas, mas com poucos camponeses nelas residindo ou trabalhando.

Do campesinato que resistiu no campo nesse período, importante parcela passa a se subordinar diretamente à agroindústria fornecedora de matérias-primas e consumidora de insumos e máquinas, e grande parte forma o contingente de sem-terras e de agricultores semiproletarizados, um segmento empobrecido e marginali-

zado pelas políticas públicas, além de discriminado pela sociedade.

Nos anos 1990-2000, emerge uma nova agricultura, resultante das modificações estruturais trazidas pela crise econômica e de financiamento para a agricultura, reflexo da crise da dívida externa nos anos 1980 e da abertura neoliberal dos mercados nos anos 1990. O termo empregado para designar o processo produtivo agroindustrial nessa fase do capitalismo brasileiro foi o de agronegócio, tropicalização do termo *agribusiness* empregado nos Estados Unidos desde os anos 1950, e que engloba “a soma de todas as operações envolvidas no processamento e distribuição de insumos agropecuários, as operações de produção na fazenda, e o armazenamento, processamento e a distribuição dos produtos agrícolas derivados”¹ (Davis e Goldberg, 1957, p. 2; nossa tradução).

O termo agronegócio designa, numa versão crítica, a articulação técnica, política e econômica dos elos representados pelos segmentos produtivos de insumos para a agricultura, do mercado de trabalho e de produção agrícola, bem como as etapas de armazenagem, processamento e distribuição dos produtos agrícolas, agora articulados pelo capital financeiro em escala internacional, numa dinâmica de abertura de mercados e globalização neoliberal da economia. Portanto, é um conceito que reúne mais do que apenas os aspectos técnicos e de organização da cadeia produtiva. Representa as relações econômicas e políticas de coordenação do processo produtivo e também de disputa pela hegemonia em relação às políticas públicas relacionadas ao setor. O conceito explicita que a fase atual de expansão capitalista da

agricultura subordina diretamente a exploração da natureza e da força de trabalho no campo à dinâmica determinada pela expansão do capital financeiro em nível internacional. Significa também a recomposição das políticas públicas em vista dos interesses maiores do capital financeiro internacional e das suas ramificações na agricultura (para aprofundamento desse conceito, ver AGRONEGÓCIO).

As grandes agroindústrias brasileiras foram constituídas a partir do estímulo governamental ocorrido nos anos 1950, e impulsionada pela acumulação industrial e pelo processo de fusão de capitais nos vários ciclos de expansão/ crise capitalista no campo nas décadas de 1970 a 2000. Dessa dinâmica resultam, cada vez mais, gigantescos conglomerados produtivos que asseguram a apropriação do valor gerado na agricultura por meio de vários mecanismos, entre eles os contratos de integração.

O sistema de integração consiste no estabelecimento de contratos de fornecimento entre indústria e agricultores no quais a empresa adianta capital (na forma de insumos e tecnologia) e assistência técnica, e os agricultores, em geral pequenos, produzem em suas unidades matéria-prima que será coletada, transportada e processada pelas unidades industriais. Os principais tipos de integração encontram-se na produção de fumo, na avicultura de corte, na suinocultura, na criação do bicho-da-seda e na produção de leite e, de forma crescente, de hortaliças (integrada a redes de supermercados). A integração envolve cerca de meio milhão de famílias de pequenos agricultores nas mais diversas regiões do Brasil, em especial no Centro-Sul. O contrato de integração

assegura à empresa industrial o fornecimento de matéria-prima padronizada, a custos controlados, sem incorrer nos riscos diretos de produção e nas amarras e peso da legislação trabalhista. E o produtor tem acesso assegurado a capital, tecnologia e, principalmente, mercados, além de uma renda relativamente estável, dependendo do produto integrado. O sistema de integração permitiu constituir fortes grupos agroindustriais no Brasil nas últimas décadas, ainda que em grande medida sejam hoje, em sua maioria, controlados pelo capital financeiro (fundos de pensão, bancos e empresas cotadas em bolsa de valores).

Como reação ao crescente poder das agroindústrias, agricultores e movimentos sociais do campo têm buscado estabelecer estratégias de resistência, visando à agregação de valor à produção camponesa, por meio da criação de agroindústrias cooperativas e associativas, sob controle dos trabalhadores. Essas agroindústrias associativas procuram estabelecer estratégias diferenciadas em relação às agroindústrias capitalistas, seja no campo tecnológico, estimulando a agroecologia e a produção em pequena escala, seja na forma de organização social da base e na luta por um novo modelo de desenvolvimento do meio rural, com políticas públicas diferenciadas.

No entanto, muitas dessas indústrias originadas dos movimentos sociais, em sua maioria de pequeno porte, terminam por sucumbir à concorrência com as demais agroindústrias capitalistas, entrando em crise após curto período de existência, ou convertendo-se gradualmente em cópias quase fiéis das agroindústrias capitalistas, muitas vezes abandonando as propostas

alternativas do início da experiência. Isso se dá pelas pressões concorrenciais, que as obrigam, na luta pela sobrevivência no mercado, a adaptações graduais na concepção do projeto e na forma organizacional adotada. Tal fato remete também a uma questão fundamental a ser discutida: a tendência, dentro do capitalismo, à concentração e à centralização de capitais, também presente no segmento agroindustrial (Marx, 1988). Isso implica que, a despeito das iniciativas dos agricultores e de suas pequenas agroindústrias, poucas empresas sociais terão condições de sobreviver e gerar ganhos econômicos e sociais para a massa do campesinato dentro do capitalismo.

Isso é ainda mais certo no caso das microagroindústrias. Existe no meio rural uma situação em que as famílias camponesas organizam o trabalho de forma a executar a transformação das matérias-primas ainda dentro da unidade de produção, numa espécie de resgate da antiga tradição camponesa da indústria rural. Esse tipo moderno de *agroindústria familiar rural* é uma forma de organização em que a família rural produz, processa e/ou transforma parte de sua produção agrícola e/ou pecuária, visando, sobretudo, assegurar a realização da produção de valor de troca, que se realiza na comercialização (Mior, 2005). Ainda que sua intenção seja louvável, tal alternativa representa parcela muito pequena da produção nacional agroindustrial que tende, pelos motivos anteriormente mencionados, a ser absorvida pela concorrência ou continuar marginal e localizada, sem expressão econômica relevante² (na maioria dos casos, essas microagroindústrias estão à margem da legalidade e não conseguem cumprir os padrões sanitários mínimos).

Apesar dessas dificuldades, o debate sobre a propriedade dos meios de produção é uma questão central e que sempre deve ser posta pelo movimento camponês. Afinal, as estratégias tecnológicas e mercantis adotadas pelas agroindústrias determinam a possibilidade de repartição dos excedentes econômicos e, em grande medida, que tipo de matéria-prima será utilizada, qual o perfil dos agricultores fornecedores, além de aspectos tecnológicos fundamentais para estratégias alternativas de desenvolvimento rural.

Ademais da questão de quem detêm a propriedade sobre os meios de produção, a localização física das agroindústrias tem tido importância crescente no debate sobre as estratégias para o desenvolvimento do meio rural. A agroindústria, uma vez localizada fisicamente no meio rural e controlada pelos próprios agricultores, constitui atividade que permite incrementar e reter parcelas do valor gerado na produção das economias camponesas, por meio da localização no meio rural de ações como seleção, lavagem, classificação, conservação, transformação, embalagem, e armazenamento da produção (Boucher e Riveros, 1995, apud Wesz Junior, Trentin e Filippi, 2006). A geração de postos de trabalho no meio rural é, portanto, questão estratégica para um desenvolvimento rural “com gente” (em contraposição aos “desertos verdes”) e com qualidade de vida.

No entanto, é comum que as agroindústrias se localizem nas sedes dos municípios e não na zona rural. Isso decorre das facilidades existentes, como meios de transporte, mercado de trabalho de profissionais especializados (trabalhadores qualificados necessários à manutenção e à gestão das agroindús-

trias) e facilidade de acesso a serviços e comunicação. A despeito disso, uma das bandeiras dos movimentos sociais rurais no Brasil tem sido a de, sempre que possível, localizar fisicamente as indústrias dentro ou próximo dos assentamentos e comunidades rurais, de modo que a riqueza gerada, inclusive os postos de trabalho criados, circule e se consolide nos assentamentos, beneficiando diretamente a população rural.

Mesmo diante dos limites e contradições trazidos pela implantação de agroindústrias rurais, autores e movimentos sociais em geral concordam que elas têm grande importância nas estratégias de desenvolvimento rural da perspectiva da inclusão social, contribuindo para: a) elevação da renda familiar no meio rural; b) diversificação e fomento das economias locais; c) adequação da produção à estrutura fundiária existente (pequenas propriedades rurais diversificadas como fornecedoras da matéria-prima, visto que a estratégia de agregação de valor nas pequenas agroindústrias é obtida por meio da diferenciação, e não do volume); d) valorização e preservação dos hábitos culturais locais; e) descentralização das fontes de renda (por causa do aumento no número e da maior diversidade de agroindústrias no território); f) estímulo à proximidade social (organização comunitária, venda em feiras livres ou redução de intermediários); g) ocupação e geração de renda no meio rural; h) redução do êxodo rural; i) estímulo ao cooperativismo e associativismo; j) valorização das especificidades locais; k) preservação do meio ambiente e dos recursos naturais; e l) mudança nas relações de gênero e poder (Wesz Junior, Trentin e Filippi, 2006).

No entanto, para que essas agroindústrias resultem de fato em iniciativas

duráveis no tempo e sejam capazes de influenciar o desenvolvimento local em bases equitativas, é fundamental a sua inserção em estratégias de intercooperação, por meio da formação de redes e agrupamentos cooperativos articulados aos movimentos sociais que possibilitem o enfrentamento, ao menos parcial, da concorrência capitalista e das tendências de centralização de capitais (Christoffoli, 2010).

Ou seja, a forma de buscar construir estratégias de resistência aos grandes conglomerados capitalistas agroindustriais estaria na constituição de redes de cooperativas populares, geridas autonomamente em regime de autogestão e articuladas a grupos cooperativos empresariais, com padrão de eficiência comparável aos grupos capitalistas, de forma que a força combinada de uma organização política de base esteja acompanhada de padrões de eficiência técnica comparáveis aos capitalistas e com dimensões e estruturas de coordenação socioeconômica compatíveis com o estágio tecnológico e financeiro atual. Para isso, é fundamental um movimento educativo de ampla envergadura na base camponesa, tendo em vista a sua escolarização e a sua efetiva incorporação à dinâmica autogestionária, e o desenvolvimento de tecnologias e processos inovadores, pelo desenho e a implantação de estratégias de desenvolvimento inclusivas e capazes de dar conta dos desafios da sociedade para a agricultura, numa perspectiva ecologicamente sustentável.

Portanto, a permanência de agroindústrias familiares em mercados capitalistas cada vez mais competitivos dependerá de uma série de fatores, em especial de sua capacidade de interação com macrocomponentes de políticas públicas – mercados, gestão, tecnologia e infraestrutura –, de suas organização

e coesão internas e da possibilidade de criação ou de envolvimento em redes de intercooperação com outras unidades semelhantes, para o desenvolvimento de produtos diferenciados e a atuação em nichos de mercado ou, em casos excepcionais, com seu crescimento e aumento de escala a ponto de permitir o enfrentamento das tendências capitalistas de centralização de capitais (conforme Marx, 1988), tornando-se

uma grande agroindústria cooperativa, nesse caso.

Finalizando, vemos que a agroindústria rural tem importante contribuição a dar para o desenvolvimento do espaço rural, onde fatores organizacionais possibilitem a constituição de unidades integradas de produção–transformação–comercialização em rede e com capacidade competitiva de sobrevivência aos ditames do mercado capitalista.

Notas

¹ “[...] the sum total of all operations involved in the manufacture and distribution of farm supplies; production operations on the farm; and the storage, processing and distribution of farm commodities and items made from them.”

² Enquanto 97,2% das agroindustriais de pequeno e médio porte geram 43,9% do valor adicionado, os outros 2,8%, correspondentes aos grandes sistemas e complexos agroindustriais, geram 66,1% desse valor (Lourenzani e Silva, 2004, apud Nycha e Soares, 2007).

Para saber mais

ALENTEJANO, P. Pluriatividade, uma noção válida para a análise da realidade agrária brasileira? In: TEDESCO, J. C. (org.). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. 2. ed. Passo Fundo: EDUPF, 1999. p. 147-173.

BATALHA, M. O. *Gestão agroindustrial*. São Paulo: Atlas, 1997. V. 1.

CHRISTOFFOLI, P. I. *Constituição e gestão de iniciativas agroindustriais cooperativas em áreas de assentamentos da Reforma Agrária*. Laranjeiras do Sul: Ceagro, 2010.

DAVIS, J.; GOLDBERG, R. *A Concept of Agribusiness*. Boston: Harvard University, 1957.

DELGADO, G. C. *Capital financeiro e agricultura no Brasil*. São Paulo: Ícone; Campinas: Editora da Unicamp, 1985

ERTHAL, R. Os complexos agroindustriais no Brasil: seu papel na economia e na organização do espaço. *Revista Geo-Paisagem*, v. 5, n. 9, 2006.

FONSECA, M. T. L. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

KAGEYAMA, A. et al. O novo padrão agrícola brasileiro: a quem beneficia? *Revista de Cultura Política*, n. 23, mar. 1991.

_____. A. et al. *O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais*. Campinas, 1987. (Mimeo.).

- MALASSIS, L. *Économie agroalimentaire: économie de la consommation et de la production agroalimentaire*. Paris: Cujas, 1973. V. 1.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. V. 1.
- MIOR, L. C. *Agricultura familiar, agroindústrias e redes de desenvolvimento rural*. Chapecó: Argos, 2005.
- MÜLLER, G. *O complexo agroindustrial*. Rio de Janeiro: FGV, 1981.
- _____. G. Agricultura e industrialização do campo no Brasil. *Revista de Economia Política*, v. 2, n. 2, p. 47-77, abr.-jun. 1982.
- NYCHA, L.; SOARES, A. C. *A relação do processo agroindustrializante e a pequena propriedade rural: prospecções para o desenvolvimento local/regional*. In: ENCONTRO DE ECONOMIA PARANAENSE (ECOPAR), 5. *Anais...* Curitiba, 2007.
- SCHNEIDER, J. O. *Agro-industria y desarrollo económico*. 1987. Dissertação (Mestrado em Economia) – Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Chile, Santiago do Chile, 1987.
- SCHNEIDER, S. *Pluriatividade na agricultura familiar*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- WESZ JUNIOR., V.; TRENTIN, I. C. L.; FILIPPI, E. *A importância da agroindustrialização nas estratégias de reprodução das famílias rurais*. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL (SOBER), 44. *Anais...* Fortaleza: Sober, julho de 2006.



AGRONEGÓCIO

Sergio Pereira Leite

Leonilde Servolo de Medeiros

O termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e *marketing* (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial

(tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante.

No Brasil, o vocábulo *agribusiness* foi traduzido inicialmente pelas expressões *agroindústria* e *complexo agroindustrial*, que buscavam ressaltar a novidade do

processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos 1970. Outros termos também foram utilizados para destacar o caráter sistêmico e não exclusivamente setorial da produção agrícola: *sistema agroalimentar*, *cadeia agroindustrial*, *filière* etc. (Leite, 1990). Desde os anos 1990, o termo *agribusiness* começou a ganhar espaço, mas, já no início dos anos 2000, a palavra *agronegócio* foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários.

Os caminhos da análise da modernização da agricultura brasileira

Analisando as transformações da agricultura brasileira, David (1997) chama atenção para o fato de que as interpretações sobre esse processo tenderam a assumir uma perspectiva dicotômica: os anos 1960 foram marcados pela contraposição entre as reformas estruturais e as políticas de modernização; a década de 1970, pelo embate entre produção para exportação e produção de alimentos; os anos 1980 envolveram análises que reforçavam a ideia de industrialização da agricultura (ou a emergência do complexo agroindustrial) em oposição àquelas que apontavam o caráter anticíclico do setor. A essas dicotomias, pode-se acrescentar aquela que, nos anos 1950 e 1960, opôs minifúndio e latifúndio e a que, em anos recentes, vem opondo agronegócio e agricultura familiar (Sauer, 2008). De acordo com Heredia, Palmeira e Leite:

As fronteiras entre “agricultura moderna”, “complexos agroin-

dustriais” e “agronegócio” não são exatamente coincidentes [...]. O uso de “máquinas e insumos modernos” está presente nas três expressões, mas o direcionamento para exportação não tem nas duas primeiras o mesmo peso que na última. A integração agricultura–indústria não era o maior destaque que se dava à “agricultura moderna” tal como formulada nos anos 1970. O gerenciamento de um negócio que envolve muito mais que uma planta industrial ou um conjunto de unidades agrícolas é uma das tônicas da ideia de “agronegócio”. Mesmo que a grande propriedade territorial esteja associada às três formas, na segunda, ela é vinculada às práticas de “integração” que envolvem também pequenos produtores; e na terceira, mesmo que as grandes propriedades sejam uma marca das atividades rurais do “agronegócio”, a referência à propriedade territorial desaparece das formulações de seus técnicos e há até quem tente, no plano ideal dos projetos, associá-la com perspectivas favoráveis aos pequenos produtores. (2010, p. 160)

Nos anos 1980 e início dos 1990, autores com diferentes formações disciplinares e com referenciais teóricos e ideológicos os mais variados começaram a substituir a expressão “agricultura (ou agropecuária) moderna” por “agroindústria”, e a figura dos “complexos agroindustriais” passou a ser moeda corrente. A preocupação era assinalar a integração agricultura/ indústria pelas “duas pontas”: insumos

e produtos, expressão que teria assumido a “industrialização da agricultura” formulada por Kautsky no início do século XX. Como chamam atenção Heredia, Palmeira e Leite, “a ideia do ‘agronegócio’ se tornará uma espécie de radicalização dessa visão, em que o lado ‘agrícola’ perde importância e o lado ‘industrial’ é abordado tendo como referência não a unidade industrial local, mas o conjunto de atividades do grupo que a controla e suas formas de gerenciamento” (2010, p. 160).

Da perspectiva da análise dos economistas rurais, é interessante notar, adicionalmente, que a resistência da corrente dominante ao uso de uma abordagem intersetorial agricultura-indústria até meados dos anos 1980 (por considerarem que tal perspectiva feria a propriedade do setor agrícola em atestar os atributos de concorrência pura ou perfeita na análise das funções econômicas e produtivas) é completamente revertida no início da década posterior, quando se verifica, da perspectiva de uma análise econômica do novo estatuto do setor agropecuário, agora funcionando de forma integrada, uma adesão aos novos termos e à sua capacidade explicativa (Heredia, Palmeira e Leite, 2010).

Assim, é preciso compreender os processos sociais, econômicos, políticos e institucionais relacionados à emergência do termo *agronegócio* na virada dos anos 1980 para os anos 1990 como dimensões que extrapolam o mero crescimento agrícola/agroindustrial e o simples aumento da produtividade física dos setores envolvidos na cadeia de produtos e atividades, e que são comumente associadas ao termo nos debates e reportagens jornalísticas sobre o setor. Isso deve ser observado

tanto nas reflexões sobre as circunstâncias que informam o movimento de expansão das atividades que estariam compreendidas nessa definição quanto, igualmente, para pensarmos a validade do seu contraponto, isto é, o conjunto de situações sociais e atividades que não estariam representadas e/ou legitimadas pelo emprego desse termo: agricultores familiares, assentados de projetos de Reforma Agrária, comunidades tradicionais etc. Em boa medida, a permanência dessas últimas no cenário agrário atual tem sido identificada, pelos segmentos mais conservadores, como “obstáculo”, “atraso” ou, ainda, como portadora de experiências “obsoletas” num meio rural cada vez mais industrializado.

A análise dos processos sociais rurais que informam a análise do *agronegócio* não pode estar desvinculada da análise de práticas, mecanismos e instrumentos de políticas – setoriais ou não – implementados pelo Estado brasileiro. Ainda que tal forma de intervenção tenha se alterado ao longo do tempo (por exemplo, da política de crédito rural dos anos 1970 à renegociação de dívidas no final dos anos 1990 e ao longo da década de 2000), ela é importante para identificar as diferentes políticas públicas que subsidiam a expansão dessas atividades, aliviando os constrangimentos financeiros, ambientais, trabalhistas, logísticos etc. (Silva, 2010), ou mesmo promovem a produção do conhecimento técnico necessário ao aumento da sua produtividade física nas mais diferentes regiões do país.

A dinâmica recente do agronegócio

No que diz respeito ao perfil do agronegócio hoje, o que se observa é,

por um lado, sua tendência a controlar áreas cada vez mais extensas do país e, por outro, a concentração de empresas com controle internacional. Tomando o caso da soja como exemplo, verifica-se que, até 1995, a Cargill destacava-se como a grande empresa com unidades de esmagamento no Brasil. Como aponta Wesz Junior (2011), após dois anos de intenso processo de fusões e aquisições, ADM, Bunge e Dreyfus-Coinbra também passaram a ter controle sobre a propriedade de unidades de beneficiamento do grão. Assim, em 2004, o número de agroindústrias controladas pelo Grupo ABCD (que, a partir de 2001, passou a contar com a presença da Amaggi) alcançou trinta plantas industriais. Esse movimento corresponde, no caso da soja, a uma nova regionalização das empresas, que buscam situar-se de forma mais próxima às regiões produtoras, como é o caso do Mato Grosso do oeste baiano.

Esse processo de concentração é marcado também pela verticalização: os grandes grupos controlam hoje a produção de insumos, o armazenamento, o beneficiamento e a venda. Sua estratégia é desenhada com base na sua dinâmica de inserção nos mercados internacionais. Comentando o caso particular da soja, Wesz Junior (2011) ressalta que, em 2010, as empresas Bunge, Cargill, ADM, Dreyfus e Amaggi dominavam 50% da capacidade de esmagamento da oleaginosas; 65% da produção nacional de fertilizantes; 80% do volume de financiamento liberado pelas *tradings* para o cultivo do grão; 85% da soja produzida no país; 95% das exportações *in natura* da soja brasileira; e 8,1% das exportações nacionais. O autor afirma ainda que, no mínimo, um terço da soja produzida por esse grupo de empresas segue direto

para exportação, sem nenhum beneficiamento no Brasil.

Processos semelhantes podem ser identificados na produção de etanol e biodiesel e na indústria florestal.

Agronegócio, trabalho e terra

O que hoje se denomina *agronegócio* relaciona-se, como já indicado, com a alta tecnologia agrícola. As tecnologias diferem bastante segundo o ramo que se toma como referência. Assim, se a soja e o algodão têm sua produção marcada, tanto no plantio quanto na colheita, pela presença de insumos químicos, biotecnologias e mecanização, o mesmo não se dá, por exemplo, com o café, que exige abundância de mão de obra na colheita. A própria cana-de-açúcar, que pode ser cortada mecanicamente em áreas planas, em áreas de relevo irregular exige corte manual. Mesmo culturas que são mecanizadas demandam mão de obra para recolher os restos deixados pelas máquinas (algodão, cana), plantio de mudas (eucalipto) ou combate a pragas (formiga no eucalipto). Assim, embora tenha havido uma redução de mão de obra no setor agrícola, o emprego do trabalho assalariado em atividades braçais está longe de desaparecer. Consolidou-se um mercado de trabalho composto por trabalhadores permanentes e temporários os quais correspondem, embora não exatamente, àqueles com direitos trabalhistas assegurados e outros que vivem à margem desses direitos. Boa parte deles mora nas periferias das cidades próximas aos polos do agronegócio. Ao mesmo tempo, verifica-se, no interior das unidades produtivas agrícolas, a presença de uma mão de obra

qualificada, composta por operadores de máquinas, mecânicos, agrônomos, técnicos agrícolas etc., indicando uma segmentação do mercado de trabalho ainda muito pouco estudada.

Finalmente, a expansão do agronegócio tem levado à reprodução de formas degradantes de trabalho, em especial nas áreas em que as matas estão sendo derrubadas, denunciadas por entidades como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) como sendo condições análogas à escravidão.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a lógica da expansão do agronegócio no Brasil está intimamente ligada à disponibilidade de terras. Assim, para os empresários do setor, além das terras em produção, é necessário ter um estoque disponível para a expansão. Isso tem provocado um constante aumento dos preços das terras, tanto em áreas onde o agronegócio já se implantou quanto nas áreas que podem possibilitar o crescimento da produção. A permanente necessidade de novas terras tem sido o motor de intensos debates, em especial na esfera legislativa, em torno da concretização de medidas que possam regular e colocar limites ao uso da terra. Isso se aplica tanto ao interior das unidades produtivas (matas ciliares, áreas de preservação, por exemplo, e que foram o centro dos debates em torno do Código Florestal) quanto fora delas (expansão de áreas indígenas, reconhecimento de terras tradicionalmente ocupadas, delimitação de reservas, controle das terras pelo capital estrangeiro etc.). É nesse quadro de demanda crescente de terras que também se situa o debate em torno da mudança nos índices de produtividade da agricultura que marcou os

últimos anos: por mais que suas terras possam ser “produtivas”, a necessidade de manter outras como reserva para sua expansão faz de qualquer mudança nos índices de produtividade agrícola uma ameaça à lógica de reprodução do *agronegócio* (Medeiros, 2010).

Sentidos políticos do agronegócio

Desde que seu uso se impôs, o termo *agronegócio* tem um sentido amplo e também difuso, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política, e cada vez menos às relações sociais que lhe dão carne, uma vez que opera com processos não necessariamente modernos nas diferentes áreas e regiões por onde avança a produção monocultora.

Dessa perspectiva, a generalização do uso do termo *agronegócio*, mais do que uma necessidade conceitual, corresponde a importantes processos sociais e políticos que resultaram de um esforço consciente para reposicionar o lugar da agropecuária e investir em novas formas de produção do reconhecimento de sua importância. Ela indica também uma nova leitura de um mesmo processo de mudanças, acentuando determinados aspectos, em especial sua vinculação com o cotidiano das pessoas comuns.

Os anos 1990 viram nascer instituições como a Associação Brasileira do Agribusiness, hoje Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), que teve importante papel na generalização do uso do termo *agribusiness*, inicialmente, e depois *agronegócio*. Insistindo na necessidade de uma abordagem sistêmica, *agribusiness* passou a ser relacionado pelas entidades do setor não só com

a produção agropecuária, mas com outros assuntos correlatos, entre eles, a segurança alimentar e a produção de objetos de uso cotidiano (a roupa que se veste, por exemplo). Buscando firmar a nova categoria, procurou-se mostrar que ela não é o mesmo que *agroindústria*, que representa apenas uma parte do *agribusiness*. Segundo a Abag (Associação Brasileira do Agronegócio, 1993), fazem parte do *agribusiness* não só produtores, processadores e distribuidores (elementos contidos na categoria agroindústria), mas também as empresas de suprimentos de insumos e fatores de produção, os agentes financeiros, os centros de pesquisa e experimentação e as entidades de fomento e assistência técnica. Ele é composto ainda por entidades de coordenação, como “governos, contratos comerciais, mercados futuros, sindicatos, associações e outros, que regulamentam a interação e a integração dos diferentes segmentos do sistema” (ibid., p. 61). Houve, assim, um debate conceitual que se relacionava tanto com a precisão da imagem quanto com a sua redefinição: tratava-se de produzir a percepção do setor como dinâmico, moderno, produtor de divisas para o país, sustentáculo do desenvolvimento. Com isso, esperava-se romper com a imagem do estritamente agrícola e da propriedade latifundiária, e com os estigmas a ela relacionados – atraso tecnológico, improdutividade, exploração do trabalho.

Cabe ressaltar que essa percepção já se faz presente no início da Nova República, quando é estruturada a Frente Ampla da Agricultura Brasileira (Faab), criada em 1986 e considerada pelo ex-ministro da Agricultura Roberto Rodrigues (2003-2006) como a semente da organização do *agribusiness* no Brasil. Hoje, o termo *agronegócio* não

pode ser dissociado das instituições que o disseminaram, como a Abag, ou que falam em nome dele, como é o caso das entidades patronais rurais – em especial, a Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e a Sociedade Rural Brasileira (SRB), das associações por produtos e multiprodutos, tais como a Associação Brasileira das Indústrias de Óleos Vegetais (Abiove), a Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ), a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), a Associação Brasileira dos Produtores de Soja (Abrasoja), a Associação Brasileira dos Produtores de Algodão (Abrapa), a União Brasileira de Avicultura (UBA) etc. (Bruno, 2010; ver também ORGANIZAÇÕES DA CLASSE DOMINANTE NO CAMPO).

Essa busca pela construção de uma imagem perante a opinião pública, reveladora de posições no debate político, também se expressa na disputa pelo tamanho que o agronegócio tem na economia brasileira, o que geralmente leva a infundáveis controvérsias metodológicas sobre como medir o peso desse segmento (Nunes e Contini, 2001). Por trás dessa guerra metodológica e de números, esconde-se uma disputa pelo acesso aos recursos públicos, tão mais legitimado quanto maior for o peso que se atribui ao *agronegócio*. Assim, como aponta José Graziano da Silva (2010), a dimensão simbólica construída pelo setor faz que se acredite num tamanho e numa dimensão muito maiores do que o segmento efetivamente representa, quer em termos econômicos, na mensuração do produto, quer em termos políticos, quando tomada sua expressão no Congresso Nacional, por meio da chamada Bancada Ruralista (ver ORGANIZAÇÕES DA CLASSE DOMINANTE NO CAMPO).

No entanto, essa construção de imagem como esforço político encontra outras apropriações possíveis. Assim, à medida que o termo agronegócio se impõe como símbolo da modernidade, passa a ser identificado, pelas forças sociais em disputa, como o novo inimigo a ser combatido. Já no início do ano 2000, verifica-se, por exemplo, entre os militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina um deslocamento de seus opositores: cada vez menos o adversário aparece como sendo o latifúndio e cada vez mais é

o agronegócio. Esse deslocamento traz consigo novas vertentes: à crítica à concentração fundiária soma-se a denúncia do próprio cerne do agronegócio, sua matriz tecnológica. Assim, surgem críticas ao uso de sementes transgênicas, ao uso abusivo de agrotóxicos, à monocultura. Ao modelo do agronegócio passa a ser contraposto o modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes.

Para saber mais

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO (ABAG). *Segurança alimentar: uma abordagem do agribusiness*. São Paulo: Abag, 1993.

BRUNO, R. *Um Brasil ambivalente*. Rio de Janeiro: Mauad–Eduar, 2010.

DAVID, M. B. A. *Les Transformations de l'agriculture brésilienne: une modernisation perverse (1960-1995)*. Paris: EHESS/CRBC, 1997.

DAVIS, J. H.; GOLDBERG, R. A. *A Concept of Agribusiness*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1957.

HEREDIA, B.; PALMEIRA, M.; LEITE, S. Sociedade e economia do agronegócio no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 25, n. 74, p. 159-176, out. 2010.

LEITE, S. *Estratégias agroindustriais, padrão agrário e dinâmica intersetorial*. Araraquara: FCL/UNESP, 1990. (Rascunho, 7).

MEDEIROS, L. S. A polêmica sobre a atualização dos índices de produtividade da agropecuária. *Carta Maior*, 6 fev. 2010. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4539. Acesso em: 31 ago. 2011.

NUNES, E. P.; CONTINI, E. *Complexo agroindustrial brasileiro: caracterização e dimensionamento*. Brasília: Abag, 2001.

SAUER, S. *Agricultura familiar versus agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro*. Brasília: Embrapa, 2008. (Texto para discussão, 30).

SILVA, J. G. da. Os desafios das agriculturas brasileiras. In: GASQUES, J. G. et. al. (org.). *A agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas*. Brasília: Ipea, 2010. p. 157-183.

WESZ JUNIOR, V. *Características, dinâmicas e estratégias empresariais das indústrias esmagadoras de soja no Brasil*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

AGROTÓXICOS

Raquel Maria Rigotto

Islene Ferreira Rosa

De acordo com a lei federal nº 7.802, de 11 de julho de 1989, regulamentada pelo decreto nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002, os agrotóxicos são

[...] produtos e componentes de processos físicos, químicos ou biológicos destinados ao uso nos setores de produção, armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na produção de florestas nativas ou implantadas, e em outros ecossistemas e também ambientes urbanos, hídricos e industriais; cuja finalidade seja alterar a composição da flora e da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos. São considerados, também, como agrotóxicos, substâncias e produtos como desfolhantes, dessecantes, estimulantes e inibidores de crescimento. (Brasil, 2002)

Desde a Antiguidade clássica, agricultores desenvolvem maneiras de lidar com insetos, plantas e outros seres vivos que se difundem nos cultivos, competindo pelo produto. Escritos de romanos e gregos mencionavam o uso de produtos como o arsênico e o enxofre nos primórdios da agricultura. A partir do século XVI, registra-se o emprego de substâncias orgânicas, como a nicotina e piretros extraídos de plantas, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos.

Entretanto, há cerca de sessenta anos, o uso de agrotóxicos vem se difundindo intensamente na agricultura, e também no tratamento de madeiras, na construção e na manutenção de estradas, nos domicílios e até nas campanhas de saúde pública de combate à malária, doença de Chagas, dengue etc. (Silva et al., 2005).

Essa escalada inicia-se na segunda metade do século XX, quando empreendedores de países industrializados, por meio de um conjunto de técnicas, prometiam aumentar estrondosamente a produtividade agrícola e responder ao problema da fome nos países em desenvolvimento. E a chamada REVOLUÇÃO VERDE passa a se conformar como modelo de produção racional voltado para a expansão das agroindústrias e baseado na utilização intensiva de sementes híbridas e de insumos químicos (fertilizantes e agrotóxicos), na mecanização da produção e no uso extensivo de tecnologia (Moreira, 2000). Findas as duas grandes guerras, a agroindústria foi o caminho encontrado pelas indústrias de armamentos para manter os grandes lucros: os materiais explosivos transformaram-se em adubos sintéticos e nitrogenados, os gases mortais, em agrotóxicos e os tanques de guerra, em tratores (Fideles, 2006).

No Brasil, o Plano Nacional de Desenvolvimento Agrícola (PNDA), lançado em 1975, incentivava e exigia o uso de agrotóxicos, oferecendo investimentos para financiar esses “insumos”

e também para ampliar a indústria de síntese e formulação no país, que passaria de 14 fábricas em 1974 para 73 em 1985 (Fideles, 2006).

Embora tenha havido aumento significativo da produtividade no campo, é importante salientar que não foi resolvido o problema da fome, pois boa parte dos excedentes agrícolas gerados atualmente são *commodities*,¹ e a fome segue assolando cerca de 1 bilhão dos seres humanos subalimentados do planeta (United Nations Development Programme, 2004).

Nesse processo de modernização da agricultura conduzido pelos interesses de grandes corporações transnacionais, configurou-se o AGRONEGÓCIO como sistema que articula o latifúndio, as indústrias química, metalúrgica e de biotecnologia, o capital financeiro e o mercado (Fernandes e Welch, 2008), com fortes bases de apoio no aparato político-institucional e também no campo científico e tecnológico. Esse sistema ampliou a monocultura e aumentou a concentração de terras, de renda e de poder político dos grandes produtores. Elevou também a intensidade do trabalho, a migração campo–cidade e o desemprego rural. Por sua vez, a apropriação dos frutos dessa produtividade reverteu no aumento dos lucros capitalistas para os grandes proprietários rurais e as multinacionais envolvidas (Porto e Milanez, 2009).

Frutos desse processo, atualmente existem no mundo cerca de vinte grandes indústrias fabricantes de agrotóxicos, com um volume de vendas da ordem de 20 bilhões de dólares por ano e uma produção de 2,5 milhões de toneladas de agrotóxicos, dos quais 39% são herbicidas; 33%, inseticidas; 22%, fungicidas; e 6%, outros grupos

químicos. As principais companhias agroquímicas que controlam o mercado são Syngenta, Bayer, Monsanto, Basf, Dow AgroSciences, DuPont e Nufarm. Na América Latina, um importante e crescente mercado dentro do contexto mundial, o faturamento líquido na venda de agrotóxicos cresceu 18,6% de 2006 a 2007, e 36,2% de 2007 a 2008 (Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para Defesa Agrícola, 2009). Desde 2008, o Brasil tornou-se o maior consumidor mundial de agrotóxicos, movimentando 6,62 bilhões de dólares em 2008 para um consumo de 725,6 mil toneladas de agrotóxicos – o que representa 3,7 quilos de agrotóxicos por habitante. Em 2009, as vendas atingiram 789.974 toneladas (ibid.).

A partir de 1997, o governo federal passou a conceder isenção de 60% no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para os agrotóxicos e isenção total do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), além de dispensa de contribuição para o Programa de Integração Social/ Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS/Pasep) e para a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins). Como elemento das disputas por investimentos do agronegócio mediante guerra fiscal, alguns estados – caso do Ceará, por exemplo – ampliaram essas isenções para 100%, beneficiando a indústria química e comprometendo o financiamento de políticas públicas como as de saúde ou meio ambiente (Teixeira, 2010).

Os agrotóxicos são utilizados em grande escala no setor agropecuário, especialmente nos sistemas de monocultivo em grandes extensões. Em conjunto com a acelerada expansão da

área cultivada – 39% nas regiões Sul e Sudeste e 66% na região Centro-Oeste nos últimos três anos –, a soja foi responsável por cerca da metade do consumo de agrotóxicos no país em 2008, seguida das lavouras de milho e cana, essa última associada à produção de agrocombustíveis – supostamente “limpos” – para exportação (Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para Defesa Agrícola, 2009).

Além do amplo uso de agrotóxicos, ainda há uma ampla gama de produtos disponíveis, o que complexifica a exposição e a avaliação de seus impactos sobre o ambiente e a saúde. São inseticidas, fungicidas, herbicidas, raticidas, acaricidas, desfoliantes, nematocidas, molusquicidas e fumigantes. Atualmente, existem pelo menos 1.500 ingredientes ativos distribuídos em 15 mil diferentes formulações comerciais no mercado mundial (Brasil, 2004). No país, estão registrados 2.195 produtos comerciais, elaborados com 434 ingredientes ativos (Brasil, 2010). E os investimentos para encontrar novas moléculas de ingredientes ativos continuam crescendo: se antes dos anos 1990 a chance era de 1/5.000 moléculas estudadas, atualmente são gastos em média dez anos para se combinar 150 mil componentes, com investimentos de US\$ 256 milhões, até se chegar a um novo produto (Carvalho, 2010).

Como biocidas, os agrotóxicos interferem em mecanismos fisiológicos de sustentação da vida que são também comuns aos seres humanos e, portanto, estão associados a uma ampla gama de danos à saúde. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), os biocidas produzem, a cada ano, de 3 a 5 milhões de intoxicações agudas no mundo, especialmente em países em desenvol-

vimento (Miranda, 2007). Numa série acumulada de 1989 a 2004 (Fundação Oswaldo Cruz, 2004), foram notificados no Brasil 1.055.897 casos de intoxicação humana por agrotóxicos e 6.632 óbitos pelo mesmo motivo. Em 2008, 32,7% das intoxicações no Brasil tiveram como principal agente tóxico envolvido os agrotóxicos de uso agrícola. Vale ressaltar que a OMS indica que, para cada caso notificado de intoxicação por agrotóxicos, existem 50 casos não notificados (Marinho, 2010). Os agrotóxicos também podem causar diversos efeitos crônicos:

- inseticidas organofosforados e carbamatos: alterações cromossômicas;
- fungicidas fentalamidas e herbicidas fenoxiacéticos: malformações congênitas;
- nematocidas dibromocloropropano etc.: infertilidade masculina;
- fungicidas ditiocarbamatos, herbicidas dinitrofenóis, pentaclorofenóis, fenoxiacéticos etc.: câncer;
- organofosforados e organoclorados: neurotoxicidade;
- alquilfenóis, glifosato, ácido diclorofenoxiacético, organoclorados (metolacoloro, acetocloro, alacloro, clorpirifós, metoxicloro) e piretroides sintéticos: interferência endócrina;
- organoclorados, herbicidas dipiridilos: doenças hepáticas;
- inseticidas piretroides sintéticos, ditiocarbamatos e dipiridilos: doenças respiratórias;
- organoclorados: doenças renais;
- organofosforados, carbamatos, ditiocarbamatos e dioiridilos: doenças dermatológicas (Franco Neto, 1998; Koifman e Meyer, 2002; Peres, Moreira e Dubois, 2003; Mansour, 2004; Queiroz e Waissmann, 2006).

No Brasil, a classificação toxicológica dos agrotóxicos está a cargo do Ministério da Saúde. Essa classificação está elaborada segundo a dose letal 50 – estabelecida de acordo com os miligramas de produto tóxico por quilo de peso necessários para levar a óbito 50% dos animais de teste. São essas as classes: I – extremamente tóxico; II – muito tóxico; III – tóxico; e IV – pouco tóxico.

De forma análoga, os agrotóxicos são classificados de I a IV de acordo com o seu potencial de degradação ambiental, que leva em conta a bioacumulação, a persistência no solo, a toxicidade a diversos organismos e os potenciais mutagênico, teratogênico e carcinogênico.

As regiões de expansão dos monocultivos do agronegócio têm apresentado também problemas graves de contaminação ambiental das águas subterrâneas, caso dos aquíferos Guarani e Jandaíra, nos estados do Ceará e do Rio Grande do Norte respectivamente (Ceará, 2009). Também tem sido encontrada contaminação das águas superficiais de rios, lagoas, açudes e até mesmo das águas disponibilizadas pelos sistemas de abastecimento às comunidades, nas quais já foram encontrados até doze ingredientes ativos diferentes numa única amostra (Rigotto e Pessoa, 2010). Estudos conduzidos pela equipe do professor Wanderlei Pignati (2007), da Universidade Federal do Mato Grosso, encontraram, na região de monocultivo de soja, contaminação por agrotóxicos no leite materno e na água da chuva. De forma similar, ocorre contaminação do solo, do ar e dos locais de vida e produção de comunidades vizinhas a grandes empreendimentos, especialmente quando é rea-

lizada pulverização aérea de agrotóxicos herbicidas ou fungicidas.

Há ainda contaminação de alimentos com resíduos de agrotóxicos. No Brasil, o Ministério da Saúde, por meio da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), monitora a presença de 234 ingredientes ativos em vinte alimentos. Para o ano de 2009, os resultados mostraram que 29% deles apresentavam resultados insatisfatórios, seja por estarem acima do limite máximo de resíduos permitido ($>$ LMR), seja por apresentarem resíduos de agrotóxicos não autorizados e não adequados para aquele cultivo (NA), seja por esses dois motivos associados.

Diante do uso intenso e difuso dos agrotóxicos no Brasil, é possível considerar que a maior parte da população está exposta a eles de alguma forma. O conceito de justiça ambiental auxilia a dar visibilidade às diferentes magnitudes dessa exposição. Os trabalhadores são certamente os que entram em contato mais direto, e por mais tempo, com esses produtos, seja nas empresas do agronegócio, seja na agricultura familiar ou camponesa – onde a cultura da Revolução Verde também penetra e tenta se impor –, seja nas fábricas químicas onde são formulados, seja, ainda, nas campanhas de saúde pública onde são utilizados. Um segundo grupo seriam as comunidades situadas em torno desses empreendimentos agrícolas ou industriais, onde comumente vivem as famílias dos trabalhadores, nas chamadas “zonas de sacrifício”, em áreas rurais ou urbanas. Um terceiro grupo é formado pelos consumidores de alimentos contaminados; nele está incluída praticamente toda a população, de acordo com os dados do Programa de Análise de Resíduos de Agrotóxicos

em Alimentos (Para), da Anvisa, mencionados acima (Brasil, 2010).

Do ponto de vista cultural, o campo hegemônico tem produzido e difundido o mito de que sem os agrotóxicos não é possível produzir – negando assim os 10 mil anos de desenvolvimento da agricultura que antecederam o *boom* atual dos venenos, iniciado há cerca de sessenta anos, e negando a riqueza das experiências de agroecologia que florescem em diversos biomas, no Brasil e no mundo. Difundem também a ideia de que é possível o uso seguro dos agrotóxicos, ou seja, que podem ser estabelecidas regras para garantir a proteção das diferentes formas de vida expostas a esses biocidas.

Essa é a base conceitual de toda a legislação brasileira para a regulação dos agrotóxicos. Assim, a lei nº 7.802/1989 e o decreto nº 4.074/2002 atribuem aos ministérios da Agricultura, do Meio Ambiente e da Saúde a competência de “estabelecer diretrizes e exigências objetivando minimizar os riscos apresentados por agrotóxicos, seus componentes e afins” (art. 2º, inciso II). Entre elas estão a obrigatoriedade do registro dos agrotóxicos, após (re) avaliação de sua eficiência agrônômica, de sua toxicidade para a saúde e de sua periculosidade para o meio ambiente; o estabelecimento do limite máximo de resíduos aceitável em alimentos e do intervalo de segurança entre a aplicação do produto e sua colheita ou comercialização; a definição de parâmetros para rótulos e bulas; a fiscalização da produção, importação e exportação; as ações de divulgação e esclarecimento sobre o uso correto e eficaz dos agrotóxicos; a destinação final de embalagens etc.

No que diz respeito aos trabalhadores, a legislação do Ministério do

Trabalho e Emprego determina que os empregadores realizem avaliações dos riscos para a segurança e a saúde e adotem medidas de prevenção e proteção, hierarquizadas em ordem de prioridade, ficando os equipamentos de proteção individual (EPIs) como última alternativa. A primeira medida prevista na NR 31 da portaria nº 3.214/1978 (Brasil, 1978) é a eliminação dos riscos, aplicável, no campo da higiene do trabalho, a todos os riscos, mas muito especialmente àqueles de maior gravidade, como seria o caso da maioria dos agrotóxicos; segue-se a essa medida o controle de riscos na fonte; a redução do risco ao mínimo pela introdução de medidas técnicas ou organizacionais e de práticas seguras, inclusive mediante a capacitação; a adoção de medidas de proteção pessoal, sem ônus para o trabalhador, de forma complementar ou caso ainda persistam temporariamente fatores de risco. Essa norma sublinha ainda o direito dos trabalhadores à informação, ao determinar que se forneçam a eles instruções compreensíveis sobre os riscos e as medidas de proteção implantadas, os resultados dos exames médicos e complementares a que forem submetidos, os resultados das avaliações ambientais realizadas nos locais de trabalho etc.

Entretanto, no contexto atual, é possível fazer valer o uso seguro dos agrotóxicos? Além do enorme volume de agrotóxicos consumidos no Brasil nos últimos anos, o problema estaria presente nos 5,2 milhões de estabelecimentos agropecuários espalhados por todo o país e que ocupam área correspondente a 36,75% do território nacional. O setor envolve 16.567.544 pessoas (incluindo produtores, seus familiares e empregados temporários

ou permanentes), que correspondem a quase 20% da população ocupada no país. Há que considerar ainda as condições institucionais para o Estado fazer valer as leis e normas ante a extensão socioespacial do país, as deficiências das políticas públicas marcadas pelo neoliberalismo, a composição dos quadros de pessoal, a infraestrutura para execução das ações e a correlação de forças políticas.

Em resposta a esses desafios, entidades como a Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA) desenvolvem a Campanha por um Brasil Livre de Transgênicos e Agrotóxicos; além disso, foi lançada, em abril de 2011, a Campanha Permanente contra os Agrotóxicos e pela Vida, à qual já aderiram mais de trinta entidades da sociedade civil brasileira, entre movimentos sociais, entidades ambientalistas, estudantes, organizações ligadas à área da saúde e grupos de pesquisadores. Ela tem como objetivos:

1) construir um processo de conscientização na sociedade sobre a

ameaça que representam os agrotóxicos, denunciando assim todos os seus efeitos degradantes à saúde, ao meio ambiente etc.;

- 2) denunciar e responsabilizar as empresas que produzem e comercializam agrotóxicos;
- 3) pautar na sociedade a necessidade de mudança do atual modelo agrícola, que produz comida envenenada;
- 4) fazer da campanha um espaço de construção de unidade entre ambientalistas, camponeses, trabalhadores urbanos, estudantes, consumidores e todos aqueles que prezam pela produção de um alimento saudável que respeite ao meio ambiente;
- 5) explicitar a necessidade e o potencial que o Brasil tem de produzir alimentos diversificados e saudáveis para todos, em pleno convívio com o meio ambiente e com base em princípios agroecológicos. (Campanha Permanente contra os Agrotóxicos e pela Vida, 2011)

Notas

¹ *Commodities* são produtos de origem mineral ou vegetal, geralmente em estado bruto ou com pouco beneficiamento, produzidos em massa e com características homogêneas, independentemente da sua origem. Seu preço, normalmente, é definido pela demanda, e não pelo produtor. Alguns exemplos de *commodities* são soja, café, açúcar, ferro e alumínio.

Para saber mais

BRASIL. *Decreto nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002*. Regulamenta a lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4074.htm. Acesso em: 2 ago. 2011.

_____. AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). PROGRAMA DE ANÁLISE DE RESÍDUOS DE AGROTÓXICOS EM ALIMENTOS (PARA). Relatório anual de 2009. Brasília: Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2010. Disponível

em: <http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/d214350042f576d489399f536d6308db/RELAT%C3%93RIO+DO+PARA+2009.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em: 2 ago. 2011.

_____. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO (MAPA). *Sistema de agrotóxicos fitossanitários (Agrofit)*. Brasil: Mapa, 2004. Disponível em: http://agrofit.agricultura.gov.br/agrofit_cons/principal_agrofit_cons. Acesso em: 25 jan. 2009.

_____. MINISTÉRIO DO TRABALHO (MTB). Portaria nº 3.214, de 8 de junho de 1978: aprova as Normas Regulamentadoras (NR) do capítulo V do título II da Consolidação das Leis do Trabalho, relativas à segurança e medicina do trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jul. 1978.

CAMPANHA PERMANENTE CONTRA OS AGROTÓXICOS E PELA VIDA. *A problemática dos agrotóxicos no Brasil*. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.recid.org.br/component/k2/item/279-campanha-permanente-contr-a-os-agrot%C3%B3xicos-e-pela-vida.html>. Acesso em: 3 ago. 2011.

CARVALHO, H. M. *Apresentação*. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE AGROTÓXICOS. Guararema, São Paulo: Escola Nacional Florestan Fernandes, 17 a 18 de setembro de 2010. (Mimeo).

CEARÁ. SECRETARIA DOS RECURSOS HÍDRICOS. COMPANHIA DE GESTÃO DOS RECURSOS HÍDRICOS (COGERH). Plano de Gestão Participativa dos Aquíferos da Bacia Potiguar, Estado do Ceará. Relatório final. Fortaleza: Cogerh, 2009. Disponível em: <http://portal.cogerh.com.br/eixos-de-atuacao/estudos-e-projetos/aguas-subterraneas/projetos/plano-de-gestao-participativa-dos-aquiferos-da>. Acesso em: 2 ago. 2011.

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A. Campesinato e agronegócio da laranja nos EUA e Brasil. In: FERNANDES, B. M. (org.). *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 47-70.

FIDELES, N. Impactos da Revolução Verde. *RadioagenciaNP*, São Paulo, set. 2006. Disponível em: <http://www.radioagencianp.com.br>. Acesso em: 12 jun. 2010.

FRANCO NETTO, G. On the Need to Assess Cancer Risk in Populations Environmentally and Occupationally Exposed to Virus and Chemical Agents in Developing Countries. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 14, supl. 3, p. 87-98, 1998.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES TÓXICO-FARMACOLÓGICAS (SINITOX). *Estatística anual de casos de intoxicação e envenenamento*. Rio de Janeiro: Sinitox, 2006.

_____. _____. *Estatística anual de casos de intoxicação e envenenamentos: Brasil – 2004*. Rio de Janeiro: Sinitox, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo agropecuário 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov>.

br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/Brasil_censoagro2006.pdf. Acesso em: 21 nov. 2011.

KOIFMAN, R. J.; MEYER, A. Human Reproductive System Disturbances and Pesticide Exposure in Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 18, n. 2, p. 435-445, mar.-abr. 2002.

MANSOUR, S. A. Pesticide exposure – Egyptian scene. *Toxicology*, v. 198, p. 91-115, 2004.

MARINHO, A. P. *Contextos e contornos de risco da modernização agrícola em municípios do Baixo Jaguaribe—Ce: o espelho do (des)envolvimento e seus reflexos na saúde, trabalho e ambiente*. 2010. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MEIRELLES, L. C. *Controle de agrotóxicos: estudo de caso do estado do Rio de Janeiro, 1985/1995*. 1996. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Programa de Pós-graduação em Engenharia (Coppe), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

MIRANDA, A. C. et al. Neoliberalismo, uso de agrotóxicos e a crise da soberania alimentar no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 15-24, 2007.

MOREIRA, R. J. Críticas ambientalistas à Revolução Verde. In: WORLD CONGRESS OF RURAL SOCIOLOGY (IRSA), 10.; BRAZILIAN CONGRESS OF RURAL ECONOMIC AND SOCIOLOGY (SOBER), 37. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quinze/moreira15.htm>. Acesso em: 2 ago. 2011.

PERES, F.; MOREIRA, J. C.; DUBOIS, G. S. Agrotóxicos, saúde e ambiente: uma introdução ao tema. In: _____; _____ (org.). *É veneno ou é remédio?* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 21-41.

PIGNATI, W. et al. Acidente rural ampliado: o caso das “chuvas” de agrotóxicos sobre a cidade de Lucas do rio Verde – MT. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 299-311, 2007.

PORTO, M. F.; MILANEZ, B. Eixos de desenvolvimento econômico e geração de conflitos socioambientais no Brasil: desafios para a sustentabilidade e a justiça ambiental. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 6, p. 1.983-1.994, 2009.

QUEIROZ, E. K. R.; WAISSMANN, W. Exposição ocupacional e efeitos sobre o sistema reprodutor masculino. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 22, n. 3, p. 485-493, mar. 2006.

RIGOTTO, R. M.; PESSOA, V. M. Estudo epidemiológico da população da região do Baixo Jaguaribe exposta à contaminação ambiental em área de uso de agrotóxicos – documento síntese dos resultados parciais da pesquisa. Fortaleza, agosto de 2010. (Mimeo).

SILVA, J. M. et al. Agrotóxico e trabalho: uma combinação perigosa para a saúde do trabalhador rural. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 4, p. 891-903, 2005.

SINDICATO NACIONAL DA INDÚSTRIA DE PRODUTOS PARA DEFESA AGRÍCOLA (SINDAG). *Mercado brasileiro de fitossanitários*. In: WORKSHOP AVALIAÇÃO DA EXPOSIÇÃO DE MISTURADORES, ABASTECEDORES E APLICADORES A AGROTÓXICOS. *Anais...* Brasília, abril de 2009.

TEIXEIRA, M. M. “A criação do conflito foi que mostrou pra sociedade o quê que estava acontecendo ali”: agronegócio, vida e trabalho no Baixo Jaguaribe, CE. 2010. Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). *Human Development Report*. Oxford, Massachusetts: Oxford University Press, 2004.

— A —

AMBIENTE (MEIO AMBIENTE)

Carlos Walter Porto-Gonçalves

Todo conceito tem uma história, e o de meio ambiente não foge à regra. Até muito recentemente, a noção de ambiente, ou simplesmente meio, tinha um sentido vago. Além disso, até os anos 1960 a discussão sobre o que hoje chamamos questão ambiental estava restrita a cientistas preocupados com a preservação/conservação da natureza (preservacionismo e conservacionismo). Dos anos 1960 para cá, o debate acerca do meio ambiente passa a estar relacionado ao desenvolvimento das sociedades e, portanto, amplia-se e se complexifica. Sai dos gabinetes e vem para as ruas.

Do ponto de vista científico, a noção de ambiente (meio ambiente) se referia basicamente ao meio biogeofísico com o qual os homens haviam de se relacionar. Sendo assim, o conceito predominante nos meios científicos sobre meio ambiente tem um forte viés das ciências naturais, na medida em que remete aos meios biótico (a biosfera animal e vegetal) e abiótico (a litosfera – geologia e geomorfologia – e a atmosfera). Ficam de fora dessa

concepção, normalmente, a noosfera (esfera do conhecimento), a psicosfera (a esfera da formação do psiquismo) e a tecnosfera (o mundo das técnicas).

Enfim, o conceito de meio ambiente tem sido capturado por uma visão que o reduz ao mundo das ciências naturais. Não devemos esquecer que a tradição científica hegemônica, de origem europeia, traz as marcas de uma tradição filosófica que opera com a separação entre homem e natureza, consagrada na separação entre ciências naturais e ciências humanas, que, modernamente, vai ser afirmada na separação entre sujeito e objeto – nas palavras de René Descartes (1596-1650), *res cogitans* e *res extensa*. Outro filósofo, Francis Bacon (1561-1626), considerado o pai da ciência moderna, vai acolher essa visão da natureza como objeto, natureza que, segundo ele, deveria ser torturada para revelar seus mistérios. Essa visão consagrada que separa homem e natureza comandará o fazer científico e é um dos pilares do imaginário do que se chama mundo moderno, um mundo no qual,

em grande parte, o homem domina a natureza.

Ora, a ideia de *dominação da natureza* só tem sentido se consideramos que a espécie humana não é parte da natureza, pois, se considerarmos que somos natureza, nos vemos diante do paradoxo de saber quem vai dominar o dominador. Pode-se dizer que grande parte do desafio ambiental contemporâneo está relacionado com esse imaginário de dominação da natureza, sobre o qual se edificou o mundo da ciência moderna. A ideia de dominação da natureza, assim como a própria ideia de dominação, implica, sempre, que o ser a ser dominado – sejam grupos sociais (gênero, “raça”, opção sexual), classes sociais, etnias ou a natureza – não seja considerado em sua plenitude, em suas múltiplas virtualidades e potencialidades, mas sim em razão daquilo que nele interessa ao dominador. Assim, todo ser dominado é, sempre, mais do que aquilo que é sob a dominação.

Não devemos esquecer ainda que a dominação da natureza pelos homens acabou por autorizar a dominação de povos/etnias e grupos sociais assimilados à natureza. Povos selvagens, por exemplo, sendo das selvas, sendo das matas, são da natureza e, assim, podem ser dominados pelos povos civilizados. É possível dizer o mesmo das “raças” inferiores, geralmente negros e “amarelos” (os indígenas e orientais), que devem ser dominadas pelas “raças” superiores, quase sempre brancos.

A ideia de dominação da natureza, ao colocar o homem como *sujeito* – polo ativo numa relação – e a natureza como *objeto* – polo passivo –, viu-se obrigada a dessacralizar a natureza, pois se ela estivesse povoada por deuses não haveria como dominá-la. Por

isso, os deuses foram expulsos da Terra e enviados aos céus. E a natureza, sem deuses, podia, enfim, ser dominada: todo o conhecimento construído por inúmeros povos originários e grupos camponeses entre os quais a natureza impunha limites à dominação, por ser habitada pelo sagrado, é destruído como misticismo, animismo, credence, saberes inferiores...

Assim, todo um rico acervo de conhecimentos, criativamente desenvolvido e adaptado a circunstâncias locais, foi inferiorizado por uma visão colonial que desperdiçou essa imensa experiência humana, desenvolvida ao longo de milhares de anos, por milhares de povos. O conhecimento desses povos, grupos sociais e etnias é fundamental em qualquer política séria e responsável que vise cuidar do patrimônio natural da humanidade. Essa é a fonte de informação da maior parte dos remédios de que a humanidade dispõe hoje, em grande parte objeto de etnobiopirataria, pois as informações geradas por essas populações são apropriadas por laboratórios de grandes corporações para fins de acumulação, e não socializadas como o foram até muito recentemente, quando eram trocadas livremente com base na reciprocidade. Agora vemos interromper-se essa tradição milenar de partilha e enriquecimento mútuo como resultado de leis de patenteamento que cada vez mais beneficiam os laboratórios das grandes corporações, sob os ditames da Organização Mundial do Comércio (OMC).

O mito segundo o qual o desenvolvimento da ciência permitiria o domínio da natureza se desfaz quando vemos que o país mais desenvolvido do ponto de vista técnico-científico, os Estados Unidos, não consegue

produzir aquilo que a natureza fez e que utiliza no seu processo de desenvolvimento/acumulação. Afinal, nenhum país, nenhuma sociedade, produz água, oxigênio, carvão, petróleo, energia solar (fotossíntese): somos *extratores*, somos usuários e devemos legar esses recursos, como *boni patres familia* – como disse Karl Marx, assim mesmo em latim – às gerações futuras. Como somos extratores, devemos nos preocupar com o uso dos recursos que não fazemos e em relação aos quais dependemos que a natureza os faça. Eis uma das lições que os seringueiros, sob a liderança político-intelectual de Chico Mendes, nos legaram com suas reservas extrativistas. Ao se assumirem como extrativistas, viam-se diante da necessidade de respeitar a produtividade biológica primária, respeito que, segundo Enrique Leff (2009), é um dos pilares de outra racionalidade, a ambiental, em contraposição à racionalidade hegemônica, a econômico-mercantil. Por isso, os Estados Unidos mantêm milhares de bases militares em todo o mundo para garantir pela força o que não podem fazer pela razão tecnocêntrica.

O período de globalização neoliberal (de 1970 aos dias de hoje) já nasceu sob o signo do desafio ambiental, desafio que não se colocou para nenhum dos períodos anteriores da globalização. Isso porque a natureza era considerada, até então, fonte inesgotável de recursos, como deixa claro o fordismo e sua pretensa sociedade de consumo de massas, em que cada operário poderia adquirir um carro. Nisso Henry Ford (1863-1947) se assemelha ao secretário-geral do Partido Comunista francês George Marchais (1920-1997), que prometeu em sua candidatura à

Presidência da República, em 1974, caso fosse eleito, que cada francês teria direito a um automóvel. Como se vê, o produtivismo se faz presente nos dois lados do espectro ideológico na tradição iluminista.

Desde então, o debate ambiental veio afirmando uma longa lista de questões – efeito estufa, aquecimento global, perda da diversidade biológica (extinção de espécies), buraco na camada de ozônio, poluição industrial das águas, da terra e do ar, desmatamento, perda de solos por erosão, lixo urbano, lixo tóxico... Nenhuma dessas questões havia sido debatida de modo tão amplo como passou a ser após os anos 1960. O desafio ambiental está vinculado ao período histórico que se inicia nos anos 1960-1970, e pode-se mesmo dizer que o ambientalismo é um dos vetores instituintes da ordem mundial que então se inicia.

A superação do desafio ambiental inscrito no cerne da globalização neoliberal requer a compreensão das questões colocadas pelos movimentos sociais dos anos 1960, uma vez que a globalização neoliberal que se desenvolverá logo a seguir é precisamente uma resposta contra aquele movimento.

A questão ambiental está no centro das contradições do mundo moderno-colonial. Afinal, a ideia de progresso – e sua versão mais atual, desenvolvimento – é, rigorosamente, sinônimo de *dominação da natureza!* Portanto, aquilo que a questão ambiental coloca como desafio é, exatamente, aquilo que o projeto civilizatório, nas suas mais diferentes visões hegemônicas, acredita ser a solução, ou seja, a dominação da natureza, ideia que comanda o imaginário do mundo moderno-colonial. A questão ambiental coloca-nos diante

do fato de que *há limites para a dominação da natureza*. Assim, estamos não apenas diante de um desafio técnico, mas também de um desafio político e civilizatório.

Os anos 1960 comportam uma ambiguidade em relação à ideia de desenvolvimento, e essa ambiguidade terá importantes efeitos na nova etapa do processo de globalização nos anos 1970. Ao mesmo tempo em que se questiona o *desenvolvimento* lá mesmo onde ele parecia ter dado certo – isto é, na Europa e nos Estados Unidos –, a ideia de desenvolvimento, na perspectiva de superar o subdesenvolvimento, ganha corpo na América Latina, na África e na Ásia. É preciso verificar que a própria ideia de subdesenvolvimento traz em si a sua superação, na medida em que o prefixo *sub* indica que se está aquém de algo que se toma como parâmetro, no caso o desenvolvimento: a superação do subdesenvolvimento dar-se-á pelo *desenvolvimento*.

Desse modo, o desenvolvimentismo passou a ganhar corpo nos países coloniais e semicoloniais, como Lenin bem os caracterizou, no mesmo momento em que o desenvolvimento era questionado nos países hegemônicos. É emblemática a posição do governo brasileiro na primeira grande reunião da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o meio ambiente, realizada em Estocolmo em 1972, ao afirmar que a pior poluição era a pobreza, convidando a que se trouxesse o desenvolvimento por meio de investimentos no Brasil. Na época, dizia-se “venham poluir no Brasil”, numa aceitação absolutamente acrítica de que o desenvolvimento naturalmente está associado à degradação ambiental: “é o preço que se paga pelo progresso”. A partir des-

se momento, os chamados países desenvolvidos, países urbano-industrializados, começaram a transferir para alguns países subdesenvolvidos, países agrícolas e rurais, suas plantas industriais, inicialmente as mais poluidoras, como a indústria de papel e celulose e a de alumínio, dando início a uma nova divisão internacional do trabalho. Essa nova divisão do trabalho se mostra hoje mais claramente; nela os países hegemônicos no sistema mundo moderno-colonial são “sociedades da informação” ou “sociedades do conhecimento”; já os países coloniais e semicoloniais, exportadores de *commodities* – característica, aliás, que remonta ao século XVI –, são, hoje, países que se industrializam (vide a China e outros países asiáticos, além do Brasil, por exemplo) numa perversa divisão do trabalho mundial. Nela, os países coloniais e semicoloniais são “mão de obra” da obra desenhada, planejada e projetada pelos que pensam, ou seja, pela cabeça dos *designers*, dos executivos e dos intelectuais dos países hegemônicos do sistema mundo moderno-colonial. Além disso, as atividades “limpas” – conhecimento e informação – ficam localizadas nos centros hegemônicos e as atividades “sujas” – agricultura e seus agrotóxicos, a indústria e seus rejeitos –, nos países coloniais e semicoloniais. É enfim, uma geografia socialmente desigual dos proveitos e dos rejeitos.

Até os anos 1960, a principal crítica feita ao desenvolvimento provinha do marxismo, que assinalava o caráter necessariamente desigual em que se funda o desenvolvimento capitalista. Porém, a crítica era dirigida à desigualdade do desenvolvimento, e não ao desenvolvimento em si, das forças produtivas capitalistas. Com isso, os que criticavam a

desigualdade do desenvolvimento contribuíam para fomentá-lo, na medida em que consideravam que a superação da desigualdade e da miséria seria feita com mais desenvolvimento.

Outro dos paradoxos constitutivos do mundo moderno-colonial é o de que a superação da desigualdade se transforma, na verdade, numa busca para que todos sejam iguais a *um padrão cultural*, o europeu ocidental, e o do seu filho bem-sucedido, os Estados Unidos. Parece até mesmo absurdo dizer-se que todos têm direito a ser iguais aos ianomâmis, aos yukpas ou aos habitantes da Mesopotâmia (Al Iraque, em árabe). Entretanto, o aparente absurdo só o é na medida em que a colonização do pensamento nos fez crer que há povos atrasados e adiantados, como se houvesse um relógio¹ que servisse de parâmetro universal. Assim, confunde-se a luta contra a injustiça social com uma luta pela igualdade seguindo uma visão eurocêntrica: um padrão cultural que se crê superior e, por isso, passível de ser generalizado. Com isso, contribuiu-se para que se suprima a diferença e a diversidade, talvez o maior patrimônio da humanidade.

Vivemos, hoje, a contradição de jamais ter sido tão vasto e profundo o processo de dominação e devastação da natureza quanto nesses últimos trinta a quarenta anos, período em que a questão ambiental se instituiu como tema central. Talvez não tenha havido, em todo o mundo, uma região tão emblemática das contradições da globalização do desenvolvimento quanto a América Latina e, dentre suas regiões, a Amazônia.² Nesse período tivemos, ainda, a maior onda expropriatória de camponeses e povos originários de toda a história da humanidade. Em outras palavras, gru-

pos sociais, povos e etnias que mantinham uma relação profunda com a natureza foram desterritorializados pelo avanço de uma “agricultura sem agricultores”, conforme a lúcida caracterização do argentino Miguel Teubal (2011). O desmatamento generalizado e a perda de solos e da diversidade biológica foram acompanhados, ainda, da perda de diversidade cultural, quando se jogaram nas cidades populações que, por serem pobres, viram-se obrigadas a ocupar os fundos de vales, os mangues urbanos, as encostas instáveis – e, assim, estão, paradoxalmente, mais vulneráveis às intempéries do quando estavam nas áreas rurais.

A questão ambiental urbana se inscreve como aquela socialmente mais grave. Acrescente-se que esse período histórico que se inaugura nos anos 1970 foi aquele em que os Estados se viram obrigados, pela orientação neoliberal que lhes foi imposta por organismos ditos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a OMC, a abandonar suas responsabilidades sociais em prol do mercado. Com isso, essas populações tiveram de se virar por si mesmas.

Não por acaso, a maior parte dos núcleos habitacionais das periferias urbanas que se formaram desde então são baseadas em autoconstruções, feitas, quase sempre, mediante práticas sociais indígena-camponesas, como os mutirões, e nas quais a solidariedade concreta de ajuda mútua, em grande parte fundada em relações de parentesco, garante a sobrevivência, mesmo que sob o convite permanente ao individualismo feito pela mídia, com suas celebridades do mundo esportivo e outros entretenimentos.

O controle da subjetividade se torna vital, conforme comprova o fato de, em 1998, uma empresa de fabricação de tênis pagar a um só homem, ao jogador de basquete Michael Jordan, mais do que pagou a todos os que fabricaram seus tênis em todos os cantos do mundo. Enfim, os talentos esportivos e artísticos são destacados, e o sonho de ser um deles é, por definição, a impossibilidade de todos o serem. O sonho de cada um desses filhos de empregados dessa empresa de tênis deve ser ter um tênis e ser um esportista famoso, como o Sr. Michael Jordan. Há, provavelmente, alguma organização não governamental (ONG) ensinando a essas crianças a ter autoestima e a não entrar no mundo do crime!

Em finais dos anos 1960, o Clube de Roma, criado por um grupo de empresários e executivos transnacionais de empresas como Xerox, IBM, Fiat, Remington Rand e Ollivetti coloca em debate, entre outras questões, o lado da demanda por *recursos não renováveis*. O *Relatório Meadows* do MIT (Massachusetts Institute of Technology), patrocinado pelo Clube de Roma, tem um título ilustrativo: *The limits to growth (Limites do crescimento)* (Meadows et al., 1972). Embora partindo de uma hipótese simplificadora, o documento assinalava o esgotamento dos recursos naturais caso fossem mantidas as tendências de crescimento até então prevalentes.

Com isso, o debate ambiental começa a ganhar o reconhecimento do campo científico e técnico e, com ele, o próprio campo ambiental torna-se mais complexo, na medida em que é capturado pelo discurso técnico-científico, antes objeto de duras críticas. Desde então, veremos aproximações e tensões

no interior do campo ambiental entre perspectivas mais técnico-científicas e outras mais abertamente preocupadas com questões culturais e políticas. Não é a primeira vez que se vai observar esse deslocamento do campo social e político para o campo técnico. Lembremos que a expressão “REVOLUÇÃO VERDE” se opõe à “Revolução Vermelha”, que ganhou grande visibilidade na luta contra a fome quando milhões de camponeses brandiram suas bandeiras vermelhas na Revolução Chinesa de 1949.

Desde então há um esforço sistemático para demonstrar que a questão da fome é um problema técnico, a ser solucionado com uma “Revolução Verde”, ideia que pouco a pouco se afirmaria contra a ideia de que é necessária a Reforma Agrária e uma revolução de outra cor nas relações sociais e de poder. O êxito produtivo da Revolução Verde parece incontestável, e hoje convivemos com o paradoxo de mais de 1 bilhão de habitantes passarem fome ao lado da enorme produção de alimentos. A concentração fundiária em grandes monocultivos, os pacotes tecnológicos que subjagam os agricultores com seu alto consumo de energia e insumos, inclusive agrotóxicos, e o controle das sementes, cada vez mais produzidas nas novas fábricas-laboratórios das grandes corporações – e não mais pelos camponeses e povos originários em seus próprios lugares – adaptadas criativamente às mais variadas situações ecológicas, não só são capazes de produzir muitas toneladas de grãos, como também produzem milhões de pobres expropriados de suas terras, bosques, campos, várzeas...

É importante recuperar a origem da constituição do campo ambiental, com suas questões e conceitos próprios,

assim como a tensão que se estabelece com o *modo de produção de verdades* no interior da sociedade moderno-colonial, no qual a ciência e a técnica ocupam um lugar de destaque. Ora, o discurso científico e técnico se constituiu exatamente como o discurso de verdade (da Verdade, com maiúscula, prefere-se) no mundo moderno-colonial. Com isso, trouxe a desqualificação de outros saberes, de outros conhecimentos, de outras falas. O que se vê no *Relatório Meadows* é o deslocamento da questão ambiental em seus aspectos culturais e políticos e sua assimilação à lógica técnico-científica.

A ideia de que é preciso colocar limites ao crescimento seria reforçada ainda quando cientistas como Ulrich Beck e Anthony Giddens (Beck, Giddens e Lasch, 1995) começam a falar de “sociedade de risco” para designar as contradições da *sociedade moderna*.

A caracterização da sociedade como sociedade de risco traz um componente interessante para o debate ambiental, na medida em que aponta para o fato de que os riscos corridos pela sociedade contemporânea são, em grande parte, derivados da própria intervenção da sociedade humana no planeta (reflexividade), particularmente aquela derivada das intervenções feitas pelo sistema técnico. Assim, sofremos reflexivamente os efeitos da própria intervenção que a ação humana provoca por meio do poderoso sistema técnico de que modernamente se dispõe. É possível observar, então, que o modelo de ação humana europeu ocidental e estadunidense, ao se expandir pelo mundo, está colocando em risco o planeta inteiro, além do fato de distribuir de modo desigual seus benefícios e malefícios.

Quando se sabe que, segundo a ONU, os 20% mais ricos do planeta

consomem cerca de 80% das matérias-primas e da energia do mundo, estamos diante de um fato limite, o de que seriam necessários cinco planetas para oferecermos a todos os habitantes da Terra o atual estilo de vida que, vivido pelos ricos dos países ricos e pelos ricos dos países pobres, é pretendido pela maior parte dos que não partilham dele. E podemos concluir que não é a população pobre que está colocando o planeta e a humanidade em risco, como insinua o pobre discurso malthusiano – afinal, os 80% mais pobres do planeta consomem somente 20% dos recursos naturais, sendo o seu impacto sobre o destino ecológico menor. Mahatma Gandhi colocou bem a questão, quando indagou: “Para desenvolver a Inglaterra foi necessário o planeta inteiro. O que será necessário para desenvolver a Índia?”.

Estamos diante de uma mudança de escala na crise atual de escassez por poluição do ar, de escassez por poluição da água, de escassez (limites) de minerais, de escassez (limites) de energia, de perda de solos (limites) – os quais demandam um tempo, no mínimo, geomorfológico, para não dizer geológico, para se formarem –, perda, enfim, de elementos (ar, água, fogo, terra) que eram vistos como dados e que a cultura ocidental e/ou ocidentalizada acreditava poder dominar. O efeito estufa, o buraco na camada de ozônio, a mudança climática global, o lixo tóxico, para não falar do lixo propriamente, são os indícios mais fortes desses limites colocados em escala global, ainda que sua dinâmica se evidencie melhor em outras escalas (local, regional, nacional).

Agora não é mais uma cultura ou um povo específico que coloca em risco sua própria existência. A globalização de uma mesma matriz de racionalida-

de, comandada pela lógica econômica em sentido estreito, nos conduz inexoravelmente a uma economia que ignora sua inscrição na Terra – isto é, no ar, na água, no solo, no subsolo (nos minérios), nos ciclos vitais das cadeias alimentares, de carbono, de oxigênio – e, assim, a humanidade toda, embora sofrendo de modo desigual, está submetida a riscos derivados de ações decididas por alguns poucos.

Enfim, a vida é, também, responsável pelo equilíbrio dinâmico do planeta, conforme atesta a teoria de Gaia.³ O conhecimento dessas complexas relações pode (e deve) ter importantes implicações de ordem ética e política, sobretudo no que diz respeito à utilização dos combustíveis fósseis a partir da segunda revolução prometeica – a Revolução Industrial, quando uma espécie viva, o ser humano, começou a usar amplamente a energia solar acumulada sob a forma mineral, energia produzida num tempo geológico de milhões de anos e que um motor a explosão, em fração de segundos, devolve à atmosfera. Aqui, mais uma vez, a vida biológica, por meio de um artefato criado pelo homem, interfere nas condições de equilíbrio dinâmico do planeta, produzindo efeitos não pretendidos e indesejados, e testando os seus limites, tal como havia feito com a agricultura quando da primeira revolução prometeica. E agora, quando a agricultura começa, com os agrocombustíveis, a produzir energia para as máquinas, e as terras para a produção de alimentos passam a ser disputadas para a produção de energia, nos vemos na iminência de uma terceira revolução prometeica. Novos desafios.

Entretanto, sabemos que não é o conhecimento das leis da termodinâmica

que nos fará conter os riscos que, reflexivamente, a sistematização global moderno-colonial está promovendo, como tampouco é o conhecimento das leis da gravidade que nos impede de nos lançarmos do alto de um edifício, muito embora devamos admitir com Josué de Castro que a pulsão da fome seja criativa, assim como o é a pulsão da sexualidade, como explicou Freud. Além disso, Elmar Altvater nos alerta:

[...] só saberemos tudo quando for cientificamente tarde demais para evitar uma catástrofe climática ou a destruição das espécies. A ciência positivista é uma “ciência *ex post*”, por precisar estar diante do acontecimento para poder analisá-lo com seus métodos refinados. As tendências são separadas de seus contextos, portanto, também não há prognósticos acerca do desenvolvimento do todo sobre a base de análises e diagnósticos de suas partes. (1995, p. 302-303)

O que está em jogo com a questão ambiental é a *reapropriação social da natureza*. Com o capitalismo, as comunidades camponesas e os povos originários foram expulsos de seus territórios. Desterritorializados e dispersos, tornaram-se indivíduos que nas cidades tiveram de vender sua força de trabalho, transformaram-se em mercadorias da mesma forma que as suas terras agora, com a sua expulsão, passaram a ser objeto de compra e venda. Assim, no capitalismo, a separação ser humano/natureza não é só uma questão de paradigma, mas também uma questão que constitui a sociedade, promovendo a separação da maior parte da

humanidade das suas condições naturais de existência.

Enfim, com a separação da natureza, o capital a submete aos seus desígnios de acumulação e joga por terra a promessa iluminista de uma razão a serviço da emancipação. O limite do capital é o dinheiro, e o dinheiro, sendo uma expressão quantitativa da riqueza, não tem limites. A luta ambiental sinaliza, hoje, mais do que qualquer outra luta, que o sentido da emancipação humana passa pela reapropriação social da natureza e, por isso, é contra a mercantilização do mundo, essência do capitalismo e seus fetiches.

Assim, é preciso resgatar um sentido que os gregos reservaram para os limites, o termo *pólis*, forma como, originariamente, designavam o muro que delimitava a cidade do campo. Somente depois *pólis* passou a designar o que estava contido no interior do muro: a cidade. Entretanto, a *pólis*, a política, a cidade e a cidadania mantêm um vínculo

lo íntimo com aquele significado originário. É que a política é a arte de definir os limites: tirania é quando um define os limites para todos; oligarquia é quando poucos definem os limites para todos; e democracia é quando todos participam da definição dos limites.

Portanto, é preciso resgatar a política, no seu sentido mais profundo de arte de definir os limites, sentido que só é pleno com democracia social e econômica. Não há limites imperativos à relação das sociedades com a natureza. Esses limites, necessariamente, haverão de ser construídos pelos homens e mulheres de carne e osso, seja por meio das lutas sociais, inclusive de classes, seja por meio do diálogo de saberes entre modalidades distintas de produção de conhecimento, seja no interior de uma mesma cultura, seja entre culturas distintas. A espécie humana terá de se autolimitar! Os limites são, antes de tudo, políticos! Contra o capitalismo e a colonialidade (que sabemos que sobrevive ao fim do colonialismo)!

Notas

¹ Na verdade há um parâmetro, sim, que meridianamente diz a hora certa do mundo: Greenwich. Não sem sentido, Greenwich é um subúrbio de Londres, ele mesmo marco da hegemonia britânica a partir do século XIX, substituindo outro meridiano – o de Tordesilhas – que servira de marco da hegemonia ibérica. A história geografa-se.

² Isso talvez se explique pelo fato de a América Latina ser, de todas as regiões coloniais e semicoloniais do mundo, aquela mais ocidentalizada, onde até mesmo o nome da região é uma homenagem a um europeu, Américo Vespúcio. Isso não impediu que aqui se formassem uma rica tradição de pensamento crítico (a teoria da dependência, a teologia da libertação, a pedagogia do oprimido, o socioambientalismo) contra essa colonialidade que tão bem caracteriza o pensamento dependente de boa parte das elites.

³ A teoria de Gaia, criada pelo cientista inglês James Lovelock, em 1969, sustenta que a Terra é um ser vivo e que possui capacidade de autossustentação, ou seja, é capaz de gerar, manter e alterar suas condições ambientais. De início, a teoria foi aceita apenas por ambientalistas e defensores da ecologia; porém, atualmente, com o problema das mudanças climáticas, está sendo revista, e muitos cientistas tradicionais já aceitam algumas de suas ideias.

Para saber mais

- ALPHANDÈRY, P.; BITOUN, P.; DUPONT, Y. *O equívoco ecológico: riscos políticos*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- ALTVATER, E. *O preço da riqueza*. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.
- BARTRA, A. *El hombre de hierro: los límites sociales y ambientales del capital*. México, D.F.: UACM–Itaca–UAM, 2008.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASCH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.
- CORDEIRO, R. C. *Da riqueza das nações à ciência das riquezas*. São Paulo: Loyola, 1995.
- DIEGUES, A. C. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- LEFF, E. *A racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. *Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MEADOWS, D. et al. (1972). *Limites do crescimento: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PÁDUA, J. A. *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1989.
- TEUBAL, M. Apuntes sobre el desarrollo. In: GIARRACA, N. (org.). *Bicentenarios (otros) transiciones y resistencias*. Buenos Aires: Ventana, 2011.

A

ARTICULAÇÕES EM DEFESA DA REFORMA AGRÁRIA

Sérgio Sauer

Com o processo de redemocratização política do Brasil, o qual teve início em fins dos anos 1970, resultando no primeiro governo civil, em 1985, e no processo Constituinte, entre 1987 e 1988, os movimentos sociais agrários

retomaram e deram um caráter nacional às lutas por terra. Surgem novos movimentos sociais (ver MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA) que, associados às organizações e entidades já existentes (ver COMISSÃO

PASTORAL DA TERRA e SINDICALISMO RURAL), ampliaram as lutas e intensificaram as demandas por Reforma Agrária em todo o Brasil.

Anterior a esse processo de abertura política, enfrentando os duros anos da ditadura militar (1964-1985), foi criada, em 1969, a Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra), sob a coordenação de José Gomes da Silva. A história e o compromisso da Abra com os temas do campo, na verdade, estão intimamente ligados a seu idealizador, fundador e principal liderança. Assim como seu principal coordenador, a Abra e os acadêmicos a ela vinculados foram incansáveis na articulação e na defesa da Reforma Agrária, mesmo nos anos mais duros da ditadura.

Como lembra Sônia Moraes, José Gomes da Silva, um engenheiro agrônomo e militante incondicional da Reforma Agrária, “era um obstinado pela justiça no campo” (2006, p. 15). Suas posições e militâncias, portanto, faziam-se presentes na agenda e articulações da Abra, especialmente nos debates teóricos e no “apoio à luta pela terra”, sendo a associação um “lugar de acolhimento e incentivo aos movimentos sociais existentes no país” (Moraes, 2006, p. 16).

Em um contexto de constantes ameaças, perseguição política e repressão, a Abra fez coro com outras entidades e organizações do campo – a exemplo da Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975, e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), criada em 1963 – na defesa dos povos do campo, no incentivo a grupos de estudo e reflexão, e em ações e mobilizações em prol da Reforma Agrária. Segundo Carvalho, a Abra se tornou “um espaço de agre-

gação de pessoas de vários matizes, de pesquisadores universitários e autônomos; uma escola de Reforma Agrária, um centro de pensamento e de ação” (2006, p. 28).

Já nos anos de abertura política, a Abra – como “lugar de acolhimento e incentivo aos movimentos sociais” então em ascensão – mobilizou e participou ativamente nas lutas políticas, auxiliando nas formulações e mobilizações por um país democrático e no processo Constituinte, com José Gomes da Silva atuando como um dos principais animadores da participação popular e como o formulador da emenda constitucional de Reforma Agrária (Silva, 1987), assumida pela Campanha Nacional pela Reforma Agrária (CNRA) e entidades do campo, a exemplo da CPT, Abra, Contag, e do então recém-criado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A Campanha Nacional pela Reforma Agrária (CNRA) foi organizada nos anos 1980 e coordenada pelo Betinho (Herbert de Souza), então liderança importante de uma organização não governamental, o Instituto Brasileiro de Análises Socioeconômicas (Ibase), sediado no Rio de Janeiro. Essa campanha desembocou, já nos anos 1990, no Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA), outra rede importante nos processos de articulação, mobilizações e lutas por terra no Brasil.

Em pleno processo de redemocratização política e de ascensão das lutas por terra, várias entidades articularam a CNRA a partir de 1983, como uma maneira de apoiar as demandas populares e as lutas por Reforma Agrária. Segundo depoimento de Betinho, no início parecia “difícil construir um discurso

e formular uma proposta de intervenção social que unisse, pelo menos parcialmente, a CPT, a Linha 6 da CNBB [Conferência Nacional dos Bispos do Brasil], a Contag, o Cimi [Conselho Indigenista Missionário] e a Abra”, mas, “depois de nove meses de conversas e articulações, nasceu a CNRA” (Souza, 1997, p. 13).

A CNRA desempenhou importante papel político, articulando diferentes atores e dando maior visibilidade às lutas do campo e aos muitos casos de violência (assassinatos, tentativas de assassinatos, ameaças de morte etc.) contra os trabalhadores rurais e suas lideranças. Junto com a Abra, contribuiu nas mobilizações em torno do Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), lançado em 1985 pelo Governo Sarney, e nas formulações e propostas ao texto da Constituição de 1988 (Silva, 1987).

Nesse processo de redemocratização política e rearticulação popular, consolida-se também, a partir do final da década de 1980, “uma estrutura sindical paralela ao sindicalismo oficial da Contag, com a criação do Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais (DNTR)” (Picolotto, 2011, p. 2), como prolongamento da Articulação Sindical Sul, formada em 1984 por lideranças e entidades ligadas ao campo, como a própria CPT, e o então recém-criado Movimento de Atingidos por Barragens (MAB).

O DNTR, departamento da Central Única dos Trabalhadores (CUT), além de defender a “liberdade e autonomia sindical” (Picolotto, 2011, p. 2), articulou sindicatos de trabalhadores rurais e departamentos estaduais (DETRs) em lutas por direitos e por terra. Isso fortaleceu a bandeira da Reforma Agrária

e as entidades agrárias nesse período. Em meados dos anos 1990, com a filiação da Contag à CUT, essa central dissolveu o DNTR, mas ações sindicais ampliaram a bandeira da Reforma Agrária (ver SINDICALISMO RURAL). No início da década de 1990, federações sindicais e sindicatos de trabalhadores rurais (STRs) do sistema Contag, além da histórica defesa da aplicação do Estatuto da Terra, também “passaram a mobilizar famílias sem-terra e a ocupar áreas exigindo a desapropriação para fins de Reforma Agrária” (Sauer, 2002, p. 149).

Diante de toda essa pressão pela Reforma Agrária, o Governo Sarney, ao lançar o I PNRA em 1985, prometeu assentar 1,4 milhões famílias em quatro anos. No entanto, as alianças políticas – especialmente as alianças com setores ruralistas que deram sustentação ao primeiro governo civil pós-ditadura – inviabilizariam o I PNRA; diante do fracasso do mesmo, as mobilizações pela Reforma Agrária se concentraram no processo de elaboração da nova Constituição, a partir de 1987 (Sauer, 2010).

Associada a outras entidades e movimentos – Abra, Contag, MST, Central Única dos Trabalhadores, CPT, Ibase, Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), entre outros, a CNRA sensibilizou, mobilizou e pressionou membros (deputados e senadores) da Assembleia Nacional Constituinte a incluir um capítulo sobre a Reforma Agrária na nova Constituição (Silva, 1987). Nesse processo, as entidades da CNRA apresentaram uma “Emenda Popular da Reforma Agrária”, assinada por um milhão e duzentas mil pessoas, emenda com o maior número de apoios (Russo, 2008).

Apesar dessa mobilização e do amplo apoio à emenda, os embates e disputas com as entidades patronais (ver ORGANIZAÇÕES DA CLASSE DOMINANTE NO CAMPO) resultaram em um texto constitucional ambíguo, o qual levou as entidades e redes a avaliações negativas, alguns inclusive o consideraram uma grande derrota (Souza e Sauer, 2009). Apesar de a emenda popular ter sido acolhida e a Reforma Agrária fazer parte da Constituição (art. 184 a 186), a inclusão do conceito de “terras produtivas” (e a proibição de desapropriação das mesmas, conforme art. 185) foi – e continua sendo – considerada uma derrota (Souza e Sauer, 2009), levando as entidades e movimentos a retomar as mobilizações e lutas diretas por terra.

As ocupações de terra se ampliaram e, no início da década de 1990, o governo federal regulamenta os artigos da Constituição, promulgando a “lei da Reforma Agrária” (lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993). A crescente concentração de ações políticas no plano nacional levou ao deslocamento da CNRA, antes sediada no Ibase, no Rio de Janeiro, para o Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA), sediado em Brasília. As mobilizações em defesa da Reforma Agrária resultaram, em meados dos anos 1990, na articulação do FNRA, dando seguimento às ações e articulações da Campanha Nacional pela Reforma Agrária.

O FNRA foi estabelecido nacionalmente por volta de 1995; atualmente, é composto por mais de quarenta movimentos sociais, organizações do movimento sindical rural, entidades de representação, pastorais sociais e organizações não governamentais (ONGs) (Sauer, 2010). Fazem parte dele movimentos e entidades como o MST, a Contag, a Federação Nacional dos

Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf), o Movimento dos Atingidos por Barragens, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil), entre outras organizações e entidades de apoio às lutas por justiça no campo.

Como articulação nacional e espaço de debate e de aliança, as ações (campanhas, assembleias, seminários, audiências públicas...) do FNRA são organizadas por temas consensuais, como base de atuação conjunta.¹ Mesmo havendo consenso, o FNRA é um espaço de articulação e discussão, sem que as organizações membro sejam obrigadas seguir as suas decisões (Sauer, 2010).

Com base em acordos políticos, as entidades do FNRA passaram a atuar em temas como reivindicação de atualização dos índices de produtividade e campanha pelo estabelecimento de limite à propriedade da terra, em 2010 (Sauer, 2010). O FNRA organizou alguns eventos nacionais com relativo sucesso – entre eles campanhas, seminários e conferências, como a Conferência Nacional de Terras e da Água, realizada em 2004, que contou com a participação de mais de 10 mil camponeses sem-terra, agricultores familiares, lideranças indígenas, famílias atingidas por barragens, mulheres camponesas, entre outros.

Assim como o FNRA e a Abra, existem várias redes, associações e fóruns que lutam pela transformação do modelo agrário, a exemplo da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA). A ANA é uma rede de entidades que, fundamentalmente, promove, incentiva, apoia, divulga e articula as experiências em agroecologia (ver AGROECOLOGIA) como uma forma diferente de produzir no campo e de se relacionar com o meio ambiente. Essas redes exis-

tem como esforços e articulações que procuram ampliar a histórica luta por Reforma Agrária e alterar as formas ambientalmente predatórias e social e politicamente excludentes de apropriação e uso da terra no Brasil.

Nota

¹ As entidades do FNRA, historicamente, tomaram posição conjunta pela Reforma Agrária e contra a violência no campo, com ações como a realização da “Conferência Nacional da Terra e da Água” (ver Sauer, 2007), realizada em 2004. Posicionaram-se, também, contra os programas de “Reforma Agrária de mercado”, capitaneados pelo Banco Mundial, entre 1996 e 2000, e, mais recentemente, articularam a campanha nacional pelo limite máximo de propriedade da terra no Brasil.

Para saber mais

CARVALHO, A. V. de. Homenagem a José Gomes da Silva. *Revista da Abra*, v. 33, n. 2, p. 19-30, ago.-dez. 2006.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Fase, 1987.

MORAES, S. H. N. Biografia de José Gomes da Silva. *Revista da Abra*, v. 33, n. 2, p. 7-18, ago.-dez. 2006.

PICOLOTTO, E. L. A formação de um sindicalismo de agricultores familiares no Sul do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15. *Anais...* Curitiba: Sociedade Brasileira de Sociologia, julho de 2011. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php>. Acesso em: ago. 2011.

RUSSO, O. *A Constituinte e a Reforma Agrária*. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.reformaagraria.net/node/644>. Acesso em: abr. 2011.

SAUER, S. (org.). *Conferência Nacional da Terra e da Água: Reforma Agrária, democracia e desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Expressão Popular; Brasília: FNRA, 2007.

_____. *Terra e modernidade: a dimensão do espaço na aventura da luta pela terra*. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Filosofia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

_____. *Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, J. G. da. *Buraco negro: a Reforma Agrária na Constituinte de 1987-88*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOUZA, H. de. Prefácio. In: SECRETARIADO NACIONAL DA CPT. *A luta pela terra: a Comissão Pastoral da Terra vinte anos depois*. São Paulo: Paulus, 1997. p. 11-13.

SOUZA, M. R.; SAUER, S. A Reforma Agrária e a Constituinte. In: COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO PARTICIPATIVA. *Constituição 20 anos: Estado, democracia e participação popular*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009. p. 145-150.

ASSENTAMENTO RURAL

Sergio Pereira Leite

A emergência dos assentamentos rurais no cenário da questão agrária brasileira é um dos fatos marcantes que caracterizam especialmente o período que vai da década de 1980 até os dias atuais. Com os assentamentos, ganham projeção também os seus sujeitos diretos, isto é, os assentados rurais, bem como os movimentos e as organizações que, em boa parte dos casos, garantiram o apoio necessário para que o esforço despendido ao longo de lutas as mais diversas resultasse na constituição de projetos de Reforma Agrária, também conhecidos como assentamentos rurais. Assim, em diferentes situações, número expressivo de trabalhadores que participaram de processos de ocupação de terra deixaram de ser acampados para se tornarem, num momento seguinte, assentados.

Duas questões parecem centrais nesse movimento. A primeira delas é que não podemos reduzir esse processo a um único “modelo”, seja em relação à origem do trabalhador que reivindica terra, seja à organização da luta, do acampamento e do próprio assentamento, seja, ainda, às atividades praticadas nesses novos espaços e a forma pela qual eles se materializam. Assim, são válidas e legítimas as lutas de trabalhadores que, tendo sua última moradia e/ou local de trabalho no meio rural, passam a se engajar nos movimentos pela democratização da terra, como são igualmente válidas as reivindicações de trabalhadores oriundos do meio urbano (metropolitano ou não), muitas

vezes com um trajetória anterior no meio rural, que buscam a (re)conversão aos espaços proporcionados pela Reforma Agrária.

A segunda questão diz respeito à diversidade de lutas que têm na demanda e no acesso à terra (portanto, em boa medida, na construção dos assentamentos rurais) seu principal objetivo. Não é desconhecido o fato de que existe hoje no Brasil grande número de movimentos organizados que lutam pelo acesso à terra e aos recursos naturais e constroem a realidade pós-assentamento das formas mais diferenciadas possíveis. Essas diferentes lutas são, de fato, responsáveis pela implantação dos projetos de assentamento. A literatura especializada (Leite et al., 2004, por exemplo) tem destacado o fato de a política de assentamentos do governo vir a reboque da ação dos setores organizados mobilizados em torno da bandeira da Reforma Agrária.

Esses aspectos levam à necessidade de compreender melhor o significado e a dimensão que esses novos sujeitos e essas novas unidades (de produção, consumo, trabalho, moradia, lazer, vida etc.) passam a cumprir no seio da chamada questão agrária brasileira. Mesmo que ainda reduzido ante a forte concentração fundiária que marca o caso brasileiro, o número de projetos de assentamentos rurais vem aumentando, permitindo afirmar que existe certa “irreversibilidade” nesse processo e uma quantidade não desprezível

de famílias que acionam o novo “estatuto” de assentado para a construção de novas formas de organizar a vida, a produção etc., bem como para acessar um conjunto de bens, serviços, mercados e políticas públicas.

Grosso modo, a expressão assentamento rural (criada na esteira dos processos de assentamentos urbanos) parece datar de meados dos anos 1960, sobretudo como referência em relatórios de programas agrários oficiais executados na América Latina, designando a transferência e a alocação de determinado grupo de famílias de trabalhadores rurais sem-terra (ou com pouca terra) em algum imóvel rural específico, visando à constituição de uma nova unidade produtiva em um marco territorial diferenciado, como frisou Fernandes (1996). Bergamasco e Noder (1996) referem-se ao caso venezuelano, dessa mesma época, para indicar o emprego do termo nos programas de reforma e/ou reestruturação fundiária. E sugerem que essa prática encontra exemplos semelhantes no contexto dos *ejidos* mexicanos ou dos *kibutzim* e *moshavim* israelenses.

No Brasil, o termo assentamento rural esteve atrelado, por um lado, à atuação estatal direcionada ao controle e à delimitação do novo “espaço” criado e, por outro, às características dos processos de luta e conquista da terra empreendidos pelos trabalhadores rurais.

No que diz respeito à atuação estatal, a definição governamental dada ultimamente ao termo tem mantido diferenças e semelhanças com outras situações afins, como a colonização dirigida e a regularização fundiária, e enfatizado a criação e a integração de novas pequenas propriedades rurais (atualmente compreendidas como par-

te do universo da agricultura familiar e/ou camponesa) ao processo produtivo, com base na desapropriação de terras ociosas ou, ainda, na aquisição de imóveis rurais e fornecimento de crédito fundiário, ainda que essa última prática não possa ser caracterizada necessariamente como um processo de Reforma Agrária (servindo muito mais ao modelo implementado pelo Banco Mundial em diferentes países, como África do Sul, Brasil e Colômbia, entre outros).

Em diversos programas oficiais de assentamentos rurais, o projeto de assentamento já foi compreendido, inclusive, como uma unidade administrativa do Estado, o que levaria ao extremo a ideia de que tais áreas resultam de e expressam apenas a lógica da intervenção governamental, negligenciando-se os esforços empreendidos pelos demandantes de terra e suas organizações. No entanto, pode-se concordar com o fato de que a criação do assentamento, enquanto unidade de referência desses processos (políticas públicas e lutas por terra), demanda necessariamente algum marco legal, passível de uma ação do Estado.

Em documento oficial de meados da década de 2000, o Estado brasileiro define o projeto de assentamento como

[...] um conjunto de ações planejadas e desenvolvidas em área destinada à Reforma Agrária, de natureza interdisciplinar e multissetorial, integradas ao desenvolvimento territorial e regional, definidas com base em diagnósticos precisos acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas, orientadas para a utilização racional dos

espaços físicos e dos recursos naturais existentes, objetivando a implementação dos sistemas de vivência e produção sustentáveis, na perspectiva do cumprimento da função social da terra e da promoção econômica, social e cultural do trabalhador rural e de seus familiares. (Brasil, 2004, p. 148)

Embora relativamente vaga, a definição acima ressalta a ideia do cumprimento da função social da terra como base para a própria ação do Estado no processo de arrecadação dos imóveis ociosos e também como resultado da prática observada com a constituição dos assentamentos rurais, que devem atender os requisitos para que um imóvel rural cumpra com sua função social.

No segundo caso, ou seja, em relação às características dos processos de luta e conquista da terra, as designações assentamento/assentado parecem estar muito mais associadas à ideia de Reforma Agrária do que à de colonização, visto que o termo vem carregando, historicamente, um confronto de projetos políticos. Se, da perspectiva do Estado, a referência básica era o programa de colonização conduzido sob um esquema de segurança nacional (entre os anos 1970 e 1980), do prisma dos movimentos sociais e entidades de apoio à luta pela terra, a conquista de novas áreas traduzia um movimento mais geral de afirmação e visibilidade política, dando nova coloração a uma “categoria” classificada pelas agências governamentais como eminentemente técnica.

Aprender a dimensão exata do exposto anteriormente é tarefa complicada. Em primeiro lugar, por causa da própria caracterização das diversas

situações criadas que poderiam vir a integrar o conjunto dos assentamentos rurais. Nesse sentido, parece-nos que, a despeito das peculiaridades dos distintos programas de intervenção pública que marcaram a implantação de projetos no campo e das formas diferenciadas de luta pela terra que pontuaram os vários movimentos, podemos conceituar como assentamentos as seguintes modalidades: projetos de Reforma Agrária com base nos instrumentos de desapropriação por interesse social de imóveis rurais que não cumprem a sua função social; reassentamentos derivados da realocação de população rural em razão da construção usinas hidrelétricas, especialmente durante os anos 1980; projetos de colonização dentro do programa oficial de colonização ocorrido, sobretudo, no período 1970-1985; projetos de valorização das terras públicas, frutos da ação dos distintos governos, principalmente estaduais, na utilização de recursos fundiários públicos para fins de Reforma Agrária, prática em voga durante os anos 1980 e início dos anos 1990; e, ainda, reservas ou projetos (agro)extrativistas advindos do plano de demarcação de reservas, com ênfase na região Norte do país, implantados nas décadas de 1980-2000, e que compreendem, no período recente, aquilo que vem sendo denominado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) – órgão governamental responsável pela gestão da política de assentamentos no país – projetos especiais de assentamento, os chamados projeto ambientais: Florestas Nacionais (Flonas), projetos agroextrativistas, de assentamento florestal, de desenvolvimento sustentável e as reservas extrativistas e de desenvolvimento sustentável.

Assim, a diversidade de lutas e experiências que caracterizaram o movimento organizado de trabalhadores rurais e a prática das políticas públicas, com diferenciações regionais significativas, pode, de certo modo, ser unificada conceitualmente na terminologia proposta. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se identificam trajetórias e estratégias comuns em um marco estrutural em que todo o processo se desenvolve, a busca por uma compreensão de caráter globalizante permite, ainda, esboçar um quadro político de representação desses atores e um canal específico de diálogo com o Estado de forma ampliada.

Os assentamentos assumem, então, configurações distintas – coletivos/individuais; agrícolas/pluriativos; habitações em lotes/em agrovilas; frutos de programas governamentais estaduais/federais; com poucas/muitas famí-

lias; organizados e/ou politicamente representados por associações de assentados, cooperativas, movimentos sociais, religiosos, sindicais, etc. –, mas significarão sempre, malgrado as precariedades que ainda caracterizam número expressivo de projetos, um ponto de chegada e um ponto de partida na trajetória das famílias beneficiadas/assentadas. Ponto de chegada enquanto um momento que distingue fundamentalmente a experiência anterior de vida daquela vivenciada após a entrada no projeto (muitas vezes representada pela ideia de liberdade comparada às situações de sujeição às quais estavam presos os trabalhadores); ponto de partida como conquista de um novo patamar do qual se pode acessar um conjunto importante de políticas (de crédito, por exemplo), mercados e bens, inacessíveis na situação anterior.

Para saber mais

BERGAMASCO, S., NORDER, L. C. *O que são assentamentos rurais?* São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Instrução normativa Incra nº 15, de 30 de março de 2004. *Diário Oficial da União*, n. 65, seção 1, p. 148, 5 abr. 2004.

FERNANDES, B. M. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

LEITE, S. Assentamento rural. In: MOTTA, M. M. (org.). *Dicionário da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 43-45.

LEITE, S. et al. *Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro*. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: Nead, 2004.

_____; ÁVILA, R. *Um futuro para o campo: Reforma Agrária e desenvolvimento social*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007.

MEDEIROS, L. *Reforma Agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

_____; LEITE, S. (org.). *A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____, et al. (org.). *Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Editora da Unesp, 1994.

ROMEIRO, A.; GUANZIROLI, C.; LEITE, S. (org.). *Reforma agrária: produção, emprego e renda*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, M. A. M. *A luta pela terra: experiência e memória*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

STEDILE, J. P. (org.). *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2005-2007. 4 v.

TEÓFILO, E. (org.). *A economia da Reforma Agrária: evidências internacionais*. Brasília: Nead, 2001-2002. 2 v.

CAMPESINATO

Francisco de Assis Costa

Horacio Martins de Carvalho

Campepinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado.

Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (Costa, 2000, p. 116-130).

Unidades camponesas produzem orientadas pela finalidade comum da reprodução dos respectivos grupos familiares, em perspectiva que incorpora consistência entre gerações – a geração operante se vê parte constitutiva das realizações de seus ascendentes e descendentes. Validam essa *natureza* essencial, entretanto, em combinações individualizadas de capacidades privadas, condicionadas por possibilidades e res-

trições das realidades locais, regionais e nacionais, que findam por definir a sua *forma* de existência. Nessa condição concreta, constituem um *campepinato*.

Dada a historicidade dos territórios – os países mudam seus modos de produção e, nesses, distintos regimes e padrões de regulação alteram regras fundamentais das relações entre os homens, entre eles e o Estado, entre eles e as capacidades ancestrais acumuladas, entre eles e os elementos da natureza –, mudam também as *formas* de existência dos camponeses que neles habitam – seus *campepinatos*.

Dada a territorialidade da história – a cada momento há distintas formações sociais, países com diferentes modos de produção e diferentes regimes de acumulação, países com um mesmo regime em graus distintos de desenvolvimento, com diversidades ampliadas pelas distinções internas, de natureza e de cultura –, períodos historicamente relevantes são marcados, também, por terem como contemporâneas *formas* muito distintas de *campepinatos*.

Tal multiplicidade de formas de existência de camponeses e as particularidades que apresentam nas interações com o desenvolvimento das sociedades de que fazem parte têm suscitado debates. Particularmente, o papel dos camponeses no desenvolvimento do capitalismo tem sido razão para conti-

nuadas e controversas reflexões, cujas repercussões práticas têm afetado a história moderna dos camponeses e a saga das suas relações com as sociedades hodiernas, por rotas de conformação e ajustamento, em alguns casos, ou de tensão e conflito, em outros.

Em essência, a questão a responder seria se essas distintas formas expressam a fortaleza ou a debilidade histórica dos camponeses, isto é, se indicam restar-lhes uma condição de classe transitória, historicamente efêmera, ou se lhes são próprias as capacidades para se estabelecerem na condição de classe no capitalismo (Bottomore, 1988.)

A resposta marxista clássica enunciava que a concorrência com a grande agricultura destruiria inexoravelmente a produção camponesa, em parte porque se tinham como certos ganhos de escala na assimilação de insumos industriais, em parte porque se entendia que o que havia de específico na racionalidade camponesa bloquearia a sua capacidade de se modernizar para o pesado embate com a concorrência. A transitoriedade do *campesinato* se daria, isso posto, por dois caminhos. Pela “via prussiana”: ali onde as condições institucionais fossem marcadas por um domínio latifundiário, o acesso à terra se manteria sob o controle de uma aristocracia ou de uma oligarquia. Nesse caso, as grandes propriedades se modernizariam em empresas capitalistas. Em contraste com esse caminho, próprio de um “capitalismo autoritário”, a “via democrática” se desenvolveria ali onde as instituições se conformassem por meio da quebra do domínio latifundiário, com a formação correlata de um *campesinato* de grandes dimensões. Nessas situações, a transição para o capitalismo seria feita por diferenciação

interna das próprias unidades camponesas: uma cumulação de vantagens econômicas que faria os camponeses mais ricos tornarem-se cada vez mais ricos, até o ponto de mudarem sua natureza sociológica, vindo a se tornar empresários capitalistas que absorveriam tanto as terras quanto a capacidade de trabalho das famílias camponesas pobres, que perderiam sua autonomia produtiva. Ao final, seja seguindo um trajeto ou o outro, à concentração da propriedade da terra se seguiria a concentração da produção, com a resultante de uma agricultura convertida em nada mais que um ramo da indústria. Nessa ótica, as diferenças entre os diversos campesinatos seriam expressões de estágios, ou combinações, desses diferentes modelos.

Outra perspectiva observa as diferentes formas de existência camponesa como manifestações da capacidade de os camponeses se constituírem em, ou se afirmarem como, classe no capitalismo – como, de resto, em outros modos de produção, pré e pós-capitalistas. Esse ponto de vista herda dos populistas russos a noção de que a condição dual de unidades de consumo e de produção (Chayanov, 1923) torna as famílias-empresas camponesas sensíveis ao inexorável crescimento das necessidades ao longo do desenvolvimento natural da família e ao risco de não poderem satisfazer tais exigências. Em relação a isso, as empresas camponesas mostraram capacidade adaptativa, a par da disposição de investir, constituindo, a partir disso, um modo de produção estável, porque capaz de evoluir. Os diferentes *campesinatos* se explicariam, agora, pelos diferentes trajetos evolutivos resultantes, por um lado, das estratégias adaptativas das

unidades camponesas ao ambiente institucional e natural de cada país e, no interior deles, de cada região que lhes sirva de habitat – os territórios, de que são partes constitutivas – e, por outro lado, da configuração do ambiente institucional de uma perspectiva política, derivada das relações estratégicas, mediadas pelo Estado, entre as demais classes e os camponeses.

Assim, nos países industriais ricos, e particularmente nos Estados Unidos, dominam a cena agrícola formas camponesas apoiadas em movimentos cooperativos e na introdução de inovações tecnológicas garantidas por sistemas de crédito e de produção de tecnologia fluentes – nem sempre adequadas a um convívio harmonioso social e com a natureza –, além de mecanismos de controle do risco. Em troca, vêm garantindo produtos baratos aos setores urbanos. Esses camponeses lutam com êxito por um posto na sociedade de mercado (Shanin, 1983).

Os países em situação econômica pobre, por seu turno, são marcados pela existência de um grande número de camponeses economicamente pobres, por vezes com dificuldades de suprir a si próprios, dado o tipo de tecnologia pouco apropriada ao contexto onde se situam ou à precariedade relativa de meios fundamentais, como a terra. Essas realidades se caracterizam pela relevância do papel dos comerciantes e proprietários de terras, por vezes fundidos em um só agente, na mediação entre o *campesinato* e a sociedade envolvente, seja nas relações econômicas, seja nas relações políticas (Bernstein, 1982; Badoury, 1983; Díaz-Polanco, 1977). Essas redes sociais assumem geralmente o caráter de *economia moral*, que combina instituições comunitárias, que provêm segurança às

famílias com relações cliente–patrão, que mantêm os camponeses em graus elevados de subordinação.

No entanto, ainda que de forma presente, as instituições comunitárias vão muito além do caráter de uma economia moral que provê segurança às famílias, com relações cliente–patrão. Isso porque a comunidade rural camponesa, sendo um elemento central no modo de vida camponês, lhes dá suporte econômico, político e ideológico para as resistências sociais que permeiam os seus cotidianos, numa afirmação conflituosa de suas especificidades:

Na comunidade há o espaço da festa, do jogo, da religiosidade, do esporte, da organização, da solução dos conflitos, das expressões culturais, das datas significativas, do aprendizado comum, da troca de experiências, da expressão da diversidade, da política e da gestão do poder, da celebração da vida (aniversários) e da convivência com a morte (ritualidade dos funerais). Tudo adquire significado e todos têm importância na comunidade camponesa. Nas comunidades camponesas as individualidades têm espaço. As que contrastam com o senso comum encontram meios de influir. Os discretos são notados. Não há anonimato na comunidade camponesa. Todos se conhecem. As relações de parentesco e vizinhança adquirem um papel determinante nas relações sociais do mundo camponês. Nisto se distingue profundamente das culturas urbanas e suas mais variadas formas de expressão. (Görge, 2009, p. 5)

O campesinato, enquanto unidade da diversidade camponesa, se constitui num sujeito social cujo movimento histórico se caracteriza por modos de ser e de viver que lhe são próprios, não se caracterizando como capitalistas ainda, que inseridos na economia capitalista. (Carvalho, 2005, p. 171)

Nessa diversidade camponesa, insere-se uma multiplicidade de famílias que não se autodenominam necessariamente de camponesas. Uma ampla variedade de autonomizações pode ser identificada no Brasil, resultante de suas histórias de vida e de seus contextos,

[...] desde os camponeses proprietários privados de terras aos posseiros de terras públicas e privadas; desde os camponeses que usufruem dos recursos naturais públicos como os povos das florestas, os agroextrativistas, a *recursagem*,¹ os ribeirinhos, os pescadores artesanais lavradores, os catadores de caranguejos e lavradores, os castanheiros, as quebradeiras de coco babaçu, os açazeiros, os que usufruem dos fundos de pastos, até os arrendatários não capitalistas, os foreiros e os que usufruem da terra por cessão; desde camponeses quilombolas a parcelas dos povos indígenas já camponeizados; os serranos, os caboclos e os colonizadores, assim como os povos das fronteiras no Sul do país. E os novos camponeses resultantes dos assentamentos de Reforma Agrária. (Carvalho, 2005, p. 171)

O camponês, enquanto unidade familiar de produção e de consumo, assim como o campesinato, enquanto classe social em construção, enfrentam desafios fundamentais para garantir a sua reprodução social numa formação social sob a dominação do modo de produção capitalista: o camponês, para a afirmação da sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital; o campesinato, para a construção de uma identidade social que lhe permita constituir-se como classe social e, portanto, como sujeito social na afirmação de seus interesses de classe. Ambas, a afirmação da autonomia relativa camponesa como a construção do campesinato como classe social se inter-relacionam numa dinâmica social marcada por relações de poder em disputa.

No entanto, se é da maior relevância, do ponto de vista da historicidade dos territórios, a compreensão das distintas formas de campesinatos neles existentes, é indispensável, por outra parte, ressaltar que, para a compreensão da especificidade camponesa, conforme Shanin, “o cerne de suas características determinantes parece repousar na natureza e na dinâmica do estabelecimento rural familiar, enquanto unidade básica de produção e meio de vida social” (2005, p. 5).

Assumindo as consequências lógicas e teóricas da centralidade da razão reprodutiva que afirma a especificidade da racionalidade camponesa, a autonomia relativa do camponês perante as diversas frações do capital com as quais se relaciona, direta ou indiretamente, na dinâmica da sua reprodução social pode ser compreendida num modelo baseado em três premissas (Costa, 2000, cap. 4) sobre as unidades de produção e de vida camponesas. Deveras,

a construção da autonomia relativa camponesa é um processo político e economicamente necessário para que o campesinato se afirme como classe social, como sujeito da realização dos seus interesses de classe social que são distintos daqueles que motivam as ações de classe seja da burguesia, seja do proletariado.

A primeira premissa é a de que a *unidade produtiva* camponesa tende a ser regulada em seu tamanho e em sua capacidade de mudar pela capacidade de trabalho que ela possui enquanto *família*. A capacidade de trabalho total de uma família camponesa tenderá a apresentar um limite, tanto para garantir a reprodução social da família quanto para empreender inovações nos processos de trabalho que desejem concretizar.

Essa premissa permite que se estabeleçam desdobramentos sobre a extensão e a intensidade do uso da capacidade de trabalho própria à família tanto nas suas alocações diretas nas atividades a campo quanto na gestão do processo produtivo. Os resultados desejados da unidade produtiva são limitados por essa capacidade interna de trabalho familiar.

A segunda premissa afirma que, na dinâmica da reprodução social da família, emergem forças que promovem tensões contrárias: umas originadas das necessidades reprodutivas da família, que impulsionam ao trabalho, e outras que apelam ao lazer.² Estabelece-se, assim, pela experiência pessoal dos componentes da família e sua vivência cultural, *um padrão reprodutivo*.

O que aqui se denomina de padrão reprodutivo é a resultante conjuntural, num dado momento da vida da família camponesa, que envolve certa maneira na distribuição do trabalho para

dar conta de um conjunto de atividades cujos resultados entram direta ou indiretamente no processo produtivo, na forma de meios de produção, ou no processo reprodutivo da família, na forma de meios de consumo.

Um padrão reprodutivo é, portanto, constituído de um *hábito de consumo familiar* ajustado a uma *rotina de trabalho*, um e outro entendidos – isto é, *subjetivamente avaliados* – como adequados. Devido a distintas variáveis que afetam a alocação da força de trabalho, um padrão reprodutivo alcança um ponto de acomodação num determinado nível de aplicação de trabalho, nível esse que é necessariamente menor ou igual à capacidade de trabalho potencial total (primeira premissa) que a família possui. Esse ponto de acomodação na alocação da força de trabalho familiar num determinado momento da unidade de produção camponesa é denominado *orçamento de reprodução*.

O *orçamento de reprodução* é, portanto, constituído de dois componentes: um equivale aos bens diretamente consumidos pela família, componente que é resultante do *hábito de consumo familiar*; e outro equivale ao que Tepicht (1973) chamou de *consumo produtivo da família*, quer dizer, a necessidade de manutenção dos meios de produção utilizados, que são decorrentes da rotina de trabalho estabelecida.

Por fim, de acordo com a terceira premissa, as relações entre a família camponesa (na dinâmica da unidade de produção/consumo) e os demais setores da sociedade (local, regional ou nacional) são realizadas por múltiplas mediações, algumas imediatas outras mediatas, relações essas que estabelecem as condições de realização do *orçamento de reprodução* (segunda premissa).

Assim, em decorrência dessas relações com outros setores, ou do envolvimento da família camponesa com a sociedade envolvente, é que se estabelecerá o *dispêndio efetivo de trabalho* dos membros da família para que se realize o *orçamento de reprodução*.

O que estabelece a diferença entre o *dispêndio efetivo de trabalho* e o trabalho efetivamente demandado por determinado *orçamento reprodutivo* são as condições de permuta entre o trabalho despendido pelos membros da família, mediado pelas condições próprias da unidade produtiva, e o trabalho desenvolvido em outros ramos e setores produtivos, bem como em outras esferas do sistema econômico – entre as quais se destaca a esfera da circulação de mercadorias como a mais evidente.

A unidade de produção familiar seria, portanto, um sistema inserido nos mercados, relacionado com diversas instituições públicas e cujas necessidades reprodutivas organizam-se atendendo a dois conjuntos de forças e a uma restrição fundamental. Atende às forças que estabelecem o *orçamento reprodutivo* (hábito de consumo familiar e consumo produtivo da família) e às que estabelecem *dispêndio efetivo de trabalho* dos membros da família (tendências e instabilidade do sistema envolvente).

As forças que tensionam para um determinado *dispêndio efetivo de trabalho* no sentido de alcançar um desejado *orçamento reprodutivo*, levando as famílias camponesas a buscarem maior equilíbrio entre o trabalho despendido e a qualidade da vida e do trabalho, materializam-se em esforços de investimento, isto é, na aplicação de trabalho extraordinário para a mudança e os ajustes na base e no processo produtivo.

Quando o dispêndio efetivo de trabalho se distancia do *orçamento reprodutivo*, a disposição à mudança cresce e, com ela, a disposição ao investimento. Essa disposição se transforma em investimentos reais, tangíveis e intangíveis, a depender do ambiente institucional que faz a mediação entre os camponeses e a sociedade envolvente. Se o ambiente institucional é adequado à economia camponesa – ou seja, se há recursos tecnológicos e formas de acesso a eles compatíveis com as formas de existência dos camponeses –, a disposição ao investimento e à mudança é canalizada em meios de eficientização da reprodução (consumo e trabalho) das famílias camponesas; se o ambiente institucional é hostil, a disposição à mudança e ao investimento é inibida, tolhida ou mesmo bloqueada.

O Estado tem desempenhado papel decisivo na conformação do ambiente institucional que envolve os camponeses, em geral orientado por estratégias que tornam os camponeses eficientes na perspectiva da indústria e das necessidades gerais dos setores urbanos. Não menos decisivo, também, tem sido o desempenho político dos próprios camponeses na conformação desses ambientes. Todavia, a ausência de concepções e propostas de afirmação da autonomia relativa camponesa pode comprometer o papel do Estado cujas estratégias de eficientização dos camponeses tenderiam a conduzi-los a uma maior dependência perante as diversas frações do capital.

De um modo ou de outro, a persistência da presença camponesa na história e os graus de autonomia relativa que podem vir a desfrutar dependem das trajetórias tecnológicas que possam seguir em uma estratégia continuada de

mudanças que, ao mesmo tempo, possam responder às tensões para o crescimento da produtividade do trabalho – uma exigência da convivência com as leis de reprodução do próprio sistema capitalista – e para garantir a lógica reprodutiva baseada na família que é própria da racionalidade camponesa.

O esforço das famílias camponesas para encontrarem um padrão reprodutivo que lhes permita a reprodução social da família sem tenderem para uma diferenciação social – quer pela hipótese da proletarização, quer por sua transformação em pequenos burgueses agrários, com a introdução de relações sociais de produção de assalariamento –, pressupõe que, mesmo em distintos contextos sociais, afirmem a sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital com as quais se relacionam nos diversos mercados onde se inserem.

Essa afirmação da autonomia relativa camponesa está diretamente relacionada com a construção de uma identidade que supere a *identidade de resistência* para alcançar, conforme Castells (1999, p. 22 e seg.), uma *identidade de projeto*. Essa última se constitui quando atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, transformam toda a estrutura social.

Ainda que a resistência social camponesa às tentativas, na maior parte das

vezes exitosas, da expansão da racionalidade capitalista, seja pela indução a uma diferenciação social em curso, seja pelo estabelecimento de relações sociais de dominação que lhes subalternizam, venha ocorrendo em uma multiplicidade de formas e de contextos sociais, a possibilidade de uma autonomia relativa da unidade de produção camponesa pressuporá que tais famílias já estejam em fase de redefinição de sua identidade, de uma identidade de resistência para outra identidade social, que se supõe de projeto.

A redefinição de ou a passagem para essas identidades se manifesta mais além do nível do indivíduo. Elas revelam a afirmação do campeinato como sujeito social, como ator social coletivo cuja direção principal das ações está orientada para a superação das relações de dominação e de subalternidade a que ele se encontre submetido. A mediação dos movimentos e organizações sociais camponesas está presente nesse processo.

Na formação social brasileira, a construção de uma identidade social de projeto do campeinato deverá pressupor não apenas a afirmação da autonomia relativa dos camponeses perante os capitais – portanto, de uma concepção de campeinato portadora da lógica que assevera a especificidade camponesa –, como a presença, em maior ou menor grau de explicitação, de uma maneira de se fazer agricultura diferente daquela presente no paradigma capitalista.

Notas

¹ Recursagem é um potencial da natureza recursado pelo conhecimento sistematizado e conjunto de técnicas da família, que está embasado numa classificação e discriminação do meio, passada de geração a geração. Ver Mazzetto, 1999.

² Ou substanciam uma aversão à penosidade do trabalho. Alguns autores acham que essa é a característica mais marcante da racionalidade camponesa. Ellis (1988, p. 102-119) en-

tende, até, que a teorização de Chayanov dá conta apenas de um “*drudgery-averse peasant*” (a versão camponesa ao trabalho penoso).

Para saber mais

BADOURY, A. *La estructura económica de la agricultura atrasada*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1983.

BERNSTEIN, H. Notes on Capital and Peasantry. In: HARRIS, J. (org.). *Rural Development: Theories of Peasant Economy and Agrarian Change*. Londres: Hutchinson University Press, 1982. p. 160-177.

BOTTOMORE, T. (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CARVALHO, H. M. (org.). *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V. 2: A era da informação: economia, sociedade e cultura.

CHAYANOV, A. *Die Lehre von der bäuerlichen Wirtschaft: Versuch einer Theorie der Familienwirtschaft im Landbau*. Berlim: Verlag Paul Parey, 1923.

COSTA, F. A. *Formação agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável*. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2000.

DÍAZ-POLANCO, H. *Teoría marxista de la economía campesina*. México, D.F.: Juan Pablos, 1977.

ELLIS, F. *Peasant Economics: Farm Households and Agrarian Development*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1988.

GÖRGEN, |Frei| S. Agricultura camponesa. *Cadernos de Estudos Cooperfumos*, Santa Cruz do Sul, ago. 2009.

MAZZETTO, C. E. S. *Cerrados e camponeses no norte de Minas: um estudo sobre a sustentabilidade dos ecossistemas e das populações sertanejas*. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

SHANIN, T. *La clase incómoda*. Madri: Alianza, 1983.

_____. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. *Nera*, Presidente Prudente, v. 8, n. 7, jul.-dez. 2005.

TEPICHT, J. *Marxisme et agriculture: le paysan polonais*. Paris: Armand Colin, 1973.

CAPITAL

Guilherme Delgado

A tradição marxista, diferentemente das tradições clássica e neoclássica, trata o capital como uma relação social de apropriação de todos os meios de produção, convertidos em mercadoria, dinheiro e capital, a serviço da produção da mais-valia, que será definida mais adiante. Já o pensamento clássico e neoclássico opera com a noção de capital como fator ou meio de produção numa função de produção, à semelhança das partes e peças de uma engrenagem mecânica que se combinam a outros “fatores” para gerar o *output* final. Neste texto, utilizaremos a conceituação marxiana, de modo que a noção convencional de capital da economia neoclássica aparecerá, em alguns casos, como contraponto.

Em Marx, a concepção abstrata e geral do capital assume na forma dinheiro seu caráter mais universal de “equivalente geral” (para troca das mercadorias) ou de encarnação universal do trabalho humano abstrato, capaz de expressar a relação entre trabalhos particulares e o trabalho social total (Marx, 1980). A forma dinheiro do valor, como se verá em seguida, assume caráter ainda mais abstrato no conceito de capital financeiro, de que trataremos mais adiante.

O capital, nessa concepção de equivalente geral, sob a forma de dinheiro, inicia o processo produtivo decomposto em dois componentes: “C”, que é o *capital constante*, a ser despendido no gasto com meios de produção, e “V”, que é o *capital variável*, a ser gasto com

o pagamento do trabalho diretamente envolvido no processo de produção. O terceiro componente essencial da composição do capital é a mais-valia, “M”, o excedente bruto ou lucro bruto que se incorporará ao valor do produto no final do processo produtivo, quando a mercadoria for vendida. A mais-valia é o motor de todo o processo de produção de mercadorias e é a chave teórica da teoria do capital e da exploração do trabalho – a teoria do valor trabalho marxiana.

Por seu turno, essa relação de apropriação do valor que determina a classe social é capaz de impor nos mercados organizados por, pressupõe várias condições específicas da vida social, condições que são próprias do capitalismo em sua fase industrial, distintamente de outros modos de produção que o antecederam. Nas sociedades pré-capitalistas, a apropriação do excedente econômico, como bem sintetizou Celso Furtado (2000), em geral se faz sob coerção da autoridade; já no capitalismo, essa apropriação se dá sob a forma mercantil, ainda que também seja necessário que exista um Estado garantidor das condições de funcionamento da chamada ordem econômica burguesa – garantia da propriedade privada, da adimplência dos contratos mercantis e da segurança pública.

A forma específica que o capital assume em diferentes setores produtivos, ou mesmo fora da esfera produtiva, na esfera da circulação, comporta distinções materiais importantes, susceptíveis de incorporar grandes diferenças

ao processo produtivo e ao processo da circulação, que são essenciais à compreensão das relações sociais que lhe são subjacentes – veremos essas distinções pouco mais adiante. Assim, quando Marx escreveu os livros 1 e 2 de *O capital* (“O processo de produção do capital” e “O processo de circulação do capital”, respectivamente), estava observando, explicitamente, a produção da mercadoria sob a base da produção técnica da maquinaria e grande indústria na era da Revolução Industrial. Nesse contexto, a revolução tecnológica e o domínio da inovação, comandados pelo capital industrial na esfera da produção, e a metamorfose do capital comercial, no processo da circulação mercantil, configuram capitais materialmente distintos, produzidos em escala nacional, mas com clara tendência a se globalizarem e assumirem a forma do equivalente geral, perseguindo em cada setor ou ramo da circulação uma taxa diferente de lucro. Essas distintas taxas de lucro, sujeitas à concorrência intercapitalista, convergem para uma taxa média geral.

Por sua vez, quando Marx trata na mesma obra dos problemas mais específicos do capital agrário (Livro 3, “O processo global de produção capitalista”), já o faz numa perspectiva teórica da distribuição ou da apropriação intercapitalista da mais-valia. Ele discute aprofundadamente a categoria renda fundiária, mas não está interessado em destacar diferenças fundamentais, no processo de acumulação de capital, desse setor em relação aos demais. Afinal, o circuito dinheiro–mercadoria–dinheiro também segue nele a mesma norma mercantil.

A diferença crucial do capital que migra para o setor agrário é que ele terá

pela frente um meio de produção do qual precisa se apropriar, mas que não é produzido nem reproduzido pelo capital: a terra e todos os recursos naturais superficiais e subjacentes.

Segundo a teoria marxista do valor, parcelas do capital constante precisam ser despendidas na aquisição de meios de produção – aqui, especificamente, Marx (1980) pressupõe o arrendamento de terras, mas também poderia ser a compra de terras, que se transformaria num componente do capital fixo. Esse componente do capital imobilizado em terra, portanto capital fixo na linguagem marxiana do processo de circulação do capital, como todo capital fixo, incorpora-se ao valor da mercadoria de maneira muito lenta, porém extrai renda fundiária imediatamente – e, portanto, gera excedente ou mais-valia – quando da realização da produção. Essa renda será tão mais elevada quanto maior for a demanda pelos produtos-mercadorias da terra, expressa pelos seus preços de mercado.

Desde os primórdios da teoria do capital, o capital agrário pressupõe o componente do capital fundiário, que, de certa forma, é uma excrecência à teoria do capital e do dinheiro. Isso porque os meios de produção fundiários, que geram rendas e mais valia diferenciais, de acordo com a fertilidade e/ou a localização dos recursos naturais, não são produzidos pelo trabalho humano, mas sim apropriados pelo capital, segundo condições históricas muito diferentes em cada país. Na realidade histórica concreta da Inglaterra à época de Marx, os capitalistas não eram proprietários dos meios de produção fundiários, e sim uma classe de *landlords*, de origem feudal. No Brasil, o longo processo de cinco séculos de apropria-

ção dos recursos naturais pelo capital é distinto do padrão europeu, mas não deixa de ser também um processo coercitivo de apropriação da renda fundiária em diferentes condições históricas, até o presente, e que está muito bem documentado em *Terras devolutas e latifúndio*, texto clássico de Ligia Osorio Silva (2008).

O fato de o capitalismo penetrar diretamente no mercado de terras, transformando-as em ativo mercantil completamente ajustado às necessidades da expansão da produção de *commodities*, não elimina a contradição original, pois a terra não é mercadoria – ou seja, um produto do trabalho humano – e, portanto, não pode ser convertida em mercadoria pela apropriação capitalista dos recursos naturais. Assim, o mercado de terras continua sendo uma questão essencialmente jurídica ligada à conotação do estatuto do direito da propriedade fundiária em cada país, e não uma questão estritamente mercantil.

Retomando as distinções materiais do capital agrário nos processos de produção e circulação de mercadorias, convém fazer dois destaques de certa importância conceitual. O processo de produção de mercadorias na agricultura está sujeito ao regime natural das fases adequadas de plantio e colheita, e aos tratos culturais. Diferentemente dos processos produtivos na indústria, o período de produção é descontínuo, e o trabalho humano se ajusta aos ritmos naturais de absorção da energia da fotossíntese. Isso impõe um ritmo e uma forma de produzir mercadoria essencialmente dependentes dos recursos da natureza, algo que também é distinto dos processos urbano-industriais. Uma diferença crucial para a teoria do capital oriunda dessa distinção entre os

processos produtivos agrícola e industrial é a mais lenta rotação do capital na agricultura.

Não obstante as diferenças apontadas, o processo produtivo agrícola também será “modernizado” pelo capital industrial, por meio da combinação de inovações mecânicas, biológicas e físico-químicas que tendem a elevar a produtividade do trabalho na agricultura. O aumento da produtividade se dará pela substituição da energia muscular e animal por tração mecânica, pela aceleração dos processos de absorção da fotossíntese e pelo incremento da absorção de nutrientes do solo (NPK + micronutrientes), combinados com o uso intenso de agrotóxicos.

Por sua vez, como os períodos de produção não são contínuos, mas dependentes dos calendários estacionais, o processo de circulação das mercadorias produzidas também comportará defasagens, sob a forma de distribuição irreversível do estoque produzido no ano. Isso terá consequências na formação dos preços agrícolas, introduzindo neles elementos de estacionalidade e volatilidade que são específicos dos produtos agrícolas.

Finalmente cabe uma digressão específica sobre o capital financeiro e, em especial, acerca de sua relação com a agricultura, consideradas as particularidades que levantamos neste texto: capital fundiário e renda fundiária, inovações técnicas e diferenças no processo produtivo e comercial.

Retornando ao tema inicial deste texto, quando tratamos do equivalente geral – dinheiro transformado em capital, tendo em vista crescer seu valor pela produção da mais-valia –, temos nessa formulação a mediação necessária dos processos de produção e circulação

mercantis como condição à exploração do trabalho humano para produção do valor. Há, porém, uma categoria implícita nessa formulação: a das massas líquidas de capital dinheiro, suscetíveis originalmente de se aglutinarem, como fundos aplicáveis em distintos processos produtivos, como capital bancário. Com o processo de desenvolvimento das instituições financeiras no capitalismo, o capital financeiro adquire crescente autonomia.

O eixo explicativo aqui considerado do capital financeiro continua a ser o de uma “relação social abstrata e geral do capital consigo próprio, que comanda da órbita financeira a centralização e mobilidade do capital, organiza monopolisticamente também os mercados agrícolas e diversifica suas aplicações multissetorialmente em busca de uma taxa média de lucro do conglomerado” (Delgado, 1985, p. 13).

Em especial, a operação concreta do capital financeiro se dá no sistema de crédito bancário, com função de prover liquidez aos processos produtivo e comercial da agricultura capitalista, mas também de propiciar a adoção das inovações tecnológicas introduzidas pela indústria. Contudo, é no mercado de terras que haverá uma voraz perseguição da renda fundiária. Assumindo a forma de capital fundiário, o capital financeiro na agricultura funcionará como grande alavanca dos agronegócios, apresentando atualmente, inclusive, certa tendência à internacionalização. A captura dos “ganhos de fundador” e outras rendas especulativas, especialmente atrativas nas etapas de expansão da produção de *commodities*, converte todos esses mercados – as próprias *commodities*, os créditos, os títulos comerciais, e especialmente os títulos patrimoniais fundiários – em

campo propício à operação do capital financeiro global.

As expressões “financeirização do capital” e “globalização do capital”, muito em uso nas últimas três décadas, contêm aspectos históricos comuns: correspondem a processos históricos bem marcados dos anos 1980 até o presente, mas que, de certa forma, já estavam inscritos na natureza essencial do capital. A primeira – a financeirização – sugere o predomínio crescente das instituições centralizadoras e mobilizadoras do capital (bancos, *holdings*, grandes empresas multinacionais, grandes conglomerados emissores de títulos portadores de renda etc.), em sua forma líquida de dinheiro ou em títulos patrimoniais, na direção do processo de acumulação de capital em escala nacional. A segunda – a globalização – indica que, sob a hegemonia do capital financeiro, operou-se a mundialização da acumulação do capital, o que implica sua completa liberdade de ir e vir e a chamada abertura da conta capital dos balanços de pagamentos dos países. Isso evidentemente terá consequências monetárias, cambiais, fiscais etc., provocando enormes movimentos reais e especulativos do capital em escala global e criando um potencial de crises financeiras muito mais frequentes e profundas.

Finalmente, é preciso fazer uma observação final. É fundamentalmente pelo controle do Estado que o capital financeiro opera na agricultura e em outros setores da economia, pois, sem o domínio dos sistemas de crédito público e finanças públicas, e sem a cooptação e a colaboração das agências reguladoras dos ativos patrimoniais fundiários, é impossível essa forma de capital realizar sua estratégia de apropriação do valor econômico.

Para saber mais

DELGADO, G. C. *Capital financeiro e agricultura no Brasil: 1965-1985*. Campinas: Ícone–Unicamp, 1985.

FURTADO, C. *Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MARX, K. *O capital*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. L. 1-3.

SILVA, L. O. *Terras devolutas e latifúndio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

C

CIRANDA INFANTIL

Edna Rodrigues Araújo Rossetto

Flávia Tereza da Silva

Ciranda Infantil é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil.

Em março de 1997, o nome Ciranda Infantil foi o mais votado numa reunião do coletivo nacional do MST, e, em julho de 1997, o setor de educação já organizava a primeira Ciranda Infantil Itinerante Nacional, sendo o nome das creches dos assentamentos e seus projetos político-pedagógicos substituídos por Ciranda Infantil. Na ocasião, foram definidos também dois tipos de Ciranda: permanente e itinerante.

As primeiras experiências das Cirandas Infantis Permanentes do MST, entre 1989 e 1995, contaram com a organização o Setor de Produção,

Cooperação e Meio Ambiente do MST, e todos os integrantes dos assentamentos foram convidados a participar do processo. No início do trabalho, formaram-se os laboratórios de produção. Para permitir a participação das mulheres, foram criados setores como o refeitório coletivo e a creche.

Inicialmente, a Ciranda Infantil estava dirigida apenas a crianças de 0 a 6 anos. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento do trabalho das cooperativas e das ações do movimento, colocou-se um novo desafio para aqueles que vinham desenvolvendo o trabalho pedagógico com as crianças na Ciranda Infantil: contemplar a inserção de todas as crianças do assentamento, independentemente de sua idade ou do fato de seus pais serem ou não sócios das cooperativas – até então, a Ciranda Infantil atendia apenas filhos dos sócios das cooperativas. Por isso, atualmente, a idade das crianças que frequentam a Ciranda Infantil alcança crianças com até 12 anos de idade, ampliando-se o

número de meninos e meninas que participam desse processo pedagógico no qual as crianças Sem Terra emergem como sujeitos que constroem a sua participação histórica na luta pela terra, sujeitos que, na condição de “crianças Sem Terrinha”, desenvolvem e assumem o sentido de pertença a essa luta.

A organização da Ciranda Infantil Permanente se dá pela composição do núcleo de base, de acordo com o número de crianças que estejam participando da Ciranda Infantil. Os núcleos de base geralmente são compostos observando-se alguns critérios – idade e gênero, por exemplo. O núcleo de base também é a forma como as famílias se organizam nos acampamentos e assentamentos para participar da coletividade. Na Ciranda, essa forma organizativa tem como um de seus objetivos o de trabalhar a dimensão da auto-organização das crianças

O trabalho pedagógico se funda nas necessidades das crianças ou está baseado no trabalho das mulheres envolvidas na cooperativa. Nessa perspectiva, os educadores organizam e planejam os espaços pedagógicos de forma a garantir o equilíbrio entre as diferentes atividades – dirigidas, livres, individuais ou coletivas – e considerando os sujeitos envolvidos, a fim de que as atividades sejam adequadas e prazerosas para as crianças. O ambiente educativo das Cirandas Infantis é organizado de maneira a que as experiências pedagógicas apareçam nesse ambiente. Por ambiente educativo, entendemos tudo o que acontece na vida da Ciranda, dentro e fora dela.

Em relação ao tempo de funcionamento da Ciranda Infantil ou de permanência da criança no espaço, ele varia segundo a necessidade das mães ou a necessidade da criança. Quando

as atividades na cooperativa exigem mais tempo dos adultos no trabalho, as crianças menores, que não frequentam a escola, ficam o dia inteiro na Ciranda; do contrário, permanecem na Ciranda Infantil somente o tempo necessário para que os educadores e educadoras possam desenvolver as atividades pedagógicas previstas.

Como as crianças frequentadoras da Ciranda Permanente são de várias idades, em diversos momentos as crianças maiores, com 7 a 12 anos, brincam com as mais novas, ajudando-as também em suas atividades pedagógicas. Todas as crianças em idade de escolarização frequentam a escola do assentamento em outro período, e a Ciranda passa a ser um espaço de encontro das crianças, ou seja, um espaço educativo onde as crianças constroem relações entre si, com os adultos e com a comunidade; um espaço de referência para o desenvolvimento de um trabalho com a infância e com as famílias do assentamento; um espaço em que elas aprendem a viver coletivamente, a respeitar o seu companheiro, a fazer amizade com as outras crianças, a compartilhar o lápis, o brinquedo, o lanche... É o espaço no qual constroem sua identidade de crianças Sem Terrinha e inventam, criam e recriam as coisas. Nas Cirandas Infantis, as crianças exercitam sua capacidade de inventar, sentir, decidir, arquitetar, reinventar, se aventurar, agir para superar os desafios das brincadeiras, apropriando-se da realidade e demonstrando, de forma simbólica, os seus desejos, medos, sentimentos, agressividade, suas impressões e opiniões sobre o mundo que as cerca.

É assim que a Ciranda vai tornando-se um lugar de referência para as crianças, um espaço de direito da

criança Sem Terra e de referência para as famílias, não apenas por permitir que mães, pais e responsáveis possam empreender suas tarefas, mas principalmente por implicar a construção de um coletivo infantil por meio do qual as crianças sentem-se parte do MST.

As Cirandas Infantis Itinerantes são organizadas sempre que a participação das mulheres em instâncias, direções, cursos, reuniões, congressos e marchas – enfim, no processo de luta pela terra – o exige. Como são organizadas especialmente para as crianças que acompanham seus pais e mães em ações e atividades do processo de luta pela terra, elas têm data para começar e para terminar. O MST do Ceará foi um dos primeiros a introduzir a experiência. No âmbito nacional, a primeira Ciranda Infantil Itinerante ocorreu em 1997, no Encontro Nacional dos Educadores/as da Reforma Agrária (Enera), em Brasília, e contou com a participação de 80 crianças de todo o país.

Na Ciranda Itinerante do V Congresso do MST, que ocorreu de 11 a 15 de junho de 2007 em Brasília, e do qual participaram 18 mil delegados de todos os assentamentos e acampamentos do Brasil, a organização das crianças foi feita por núcleos de base, da seguinte forma:

- primeiro núcleo: bebês de até 1 ano de idade; para cada dois bebês, havia um/a educador/a;
- segundo núcleo: bebês de 2 a 3 anos idade; para cada três bebês, havia um/uma educador/a;
- terceiro núcleo: crianças de 4 a 6 anos de idade; para cada dez crianças, havia um/a educador/a;
- quarto núcleo de base: crianças de 7 a 8 anos; para cada dez crianças, há um/a educador/a;
- quinto e último núcleo: crianças de 9 a 12 anos; para cada doze crianças, havia um/a educador/a.

As crianças que participaram do processo de luta pela terra possuem características coletivas que contribuem para o seu processo de formação e que se manifestam nas atitudes cotidianas, na família, na Ciranda Infantil, na escola e no grupo social no qual convivem, ou seja, no meio em que estão inseridas.

É nesse cirandar da Ciranda que as crianças vão compreendendo o projeto de sociedade que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra está construindo e vão realizando sua infância, pois esse processo não precisa ser isolado do espaço da luta de classe. A coletividade vivenciada pelas crianças nas Cirandas Infantis tem uma intencionalidade pedagógica vinculada ao projeto educativo que vem sendo desenvolvido no interior do MST. E pelas vivências no coletivo infantil as crianças têm possibilidade de se apropriar dos elementos do processo histórico para a compreensão da realidade.

Por fim, o coletivo infantil é uma construção conjunta da qual participam crianças, educadores e educadoras, com a Ciranda Infantil constituindo uma referência para as crianças, pois possibilita a sua participação na luta pela terra. A Ciranda se configura como espaço de resistência e reafirmação da identidade tanto de Sem Terra quanto de ser criança. Isso ocorre por intermédio das brincadeiras, jogos, palavras de ordens, místicas, enfim, pela vivência da infância no movimento. As crianças estão em constante movimento na Ciranda Infantil e são as vivências nesse coletivo infantil que despertam nelas uma verdadeira prática de

educação emancipadora. É nessa coletividade que as crianças vão se apropriando de elementos que contribuem para o seu processo de formação, e esse proces-

so faz do seu tempo de infância um movimento pedagógico em luta, na luta pela terra, pela Reforma Agrária, uma luta pela transformação da sociedade.

Para saber mais

ARENHART, D. *Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos, 2007.

ALVES, S. C. *As experiências educativas das crianças no acampamento Índio Galdino do MST*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender. *Caderno de Educação*, MST, São Paulo, n. 12, nov. 2004.

_____. A Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso no MST. *Fazendo Escola*, Brasília, n. 4, 2008.

ROSSETO, E. R. A. *Essa ciranda não é minha, ela é de todos nós: a educação das crianças Sem-Terrinha no MST*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

C

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT)

Antonio Canuto

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é um organismo pastoral, ecumênico, vinculado à Igreja Católica e a outras igrejas cristãs, de modo particular à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, à Igreja Anglicana e à Igreja Metodista. Desenvolve sua ação junto dos homens e mulheres do campo em toda a sua diversidade: pequenos proprietários, agricultores familiares, agricultores sem-terra, camponeses e camponesas de diversos matizes – quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e outros muitos –, trabalhadoras e trabalhadores rurais assalariados, com aten-

ção especial para os submetidos a condições análogas ao trabalho escravo. Trataremos aqui do contexto em que surgiu a CPT, sua missão e organização, os temas acentuados, a preocupação com a formação e os compromissos e objetivos de sua atuação.

Contexto

O regime militar estabeleceu como uma das suas metas de desenvolvimento a ocupação da Amazônia, com a palavra de ordem “levar os homens sem

terra para uma terra sem homens”. A fim de tornar viável esse objetivo, foi criada a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). Por meio da Sudam, foram oferecidos incentivos fiscais às empresas que se dispusessem a investir no desenvolvimento da Amazônia. Dessa forma, grandes bancos e empresas dos mais diferentes ramos, para terem acesso aos recursos dos incentivos fiscais, adquiriram extensas áreas de terra, onde iriam concretizar seus projetos. Consideravam como inabitadas as áreas adquiridas, mesmo se nelas houvesse aldeias indígenas e vilarejos de sertanejos, a maior parte constituída de posseiros.

O resultado imediato dessa política foi a invasão dos territórios indígenas e a expulsão de milhares e milhares de famílias sertanejas. Ao mesmo tempo, de outras partes do país, sobretudo do Nordeste, eram trazidos milhares de trabalhadores para derrubar as matas, a fim de nelas se estabelecerem as atividades agropecuárias dos projetos aprovados.

Foi o início de um longo período de conflitos e violência contra os trabalhadores, que não tinham qualquer forma de organização. Quem comparou com os trabalhadores e trabalhadoras essa situação foi a Igreja, única instituição presente na região.

Em 1971, por ocasião de sua ordenação episcopal, dom Pedro Casaldáliga, bispo da recém-criada Prelazia de São Félix do Araguaia, no Mato Grosso, publicou uma carta pastoral com o título “Uma igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social”. Nela, descreve a realidade dura e violenta em que viviam as comunidades indígenas e sertanejas e os peões (trabalhadores das fazendas).

Em 1972, realizou-se, em Santarém/PA, um encontro inter-regional dos bispos de toda a Amazônia. O encontro foi um marco histórico da caminhada da Igreja na região, ao definir “Linhas prioritárias da pastoral da Amazônia”. Essas linhas prioritárias tinham como uma de suas diretrizes básicas a encarnação da Igreja na realidade do povo; entre suas prioridades estavam a Pastoral Indigenista e a ação diante da abertura de estradas e de outras frentes pioneiras.

Em 1975, a Comissão Brasileira de Justiça e Paz, vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), convocou os bispos e preladados da Amazônia a uma reunião em Goiânia, para intercâmbio de conhecimentos sobre a realidade da região e busca de uma ação conjunta da Igreja diante da mesma. O encontro terminou com algumas propostas, entre elas a de se constituir uma comissão de terras que interligasse, assessorasse e dinamizasse os que trabalhavam em favor dos homens sem-terra e dos trabalhadores rurais. Em reuniões subsequentes para dar corpo à comissão, acabou-se por nomeá-la Comissão Pastoral da Terra.

Nascida da premência e da urgência da realidade amazônica, a recém-criada CPT começou a se articular não só na Amazônia, mas em praticamente todas as regiões do Brasil, de tal forma que logo estava implantada em quase todo o território nacional, adquirindo, em cada região, tonalidade diferente, de acordo com os desafios que a realidade regional colocava. Hoje a CPT está organizada em 21 seções regionais, com equipes de base em várias dioceses.

Missão

A missão da CPT se alicerça no *clamor que vem dos campos e florestas, na memória subversiva do Evangelho e na fidelidade ao Deus dos pobres e aos pobres da terra*. Ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador para os povos da terra e das águas, a fim de estimular e reforçar o seu protagonismo, contribuindo para articular as iniciativas das comunidades camponesas, ao mesmo tempo em que busca envolver toda a sociedade na luta pela terra e na terra, é assim que a CPT expressa sua forma de agir.

Acentos na trajetória

No decorrer de sua história, certas realidades e situações foram mais acentuadas no conjunto das ações da CPT, conforme as necessidades eram mais ou menos intensas, ou de acordo com o que a conjuntura exigia.

O que a Comissão Pastoral da Terra nunca esqueceu é que ela existe como um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras e como um suporte para a sua organização. É o trabalhador que define os rumos que deseja seguir, seus objetivos e metas. A CPT o acompanha, não cegamente, mas com espírito crítico. E desde o começo tinha clareza de que os protagonistas dessa história são eles, os trabalhadores e as trabalhadoras.

Os posseiros foram os que primeiro mereceram a atenção da CPT – e constatou-se que existiam posseiros em todas as regiões do Brasil. A comissão incentivou os trabalhadores a organizar sindicatos onde eles não existiam, ou a conquistar espaços e

direção onde eles existiam, mas eram subservientes aos interesses dos proprietários ou do governo.

Em algumas regiões, os atingidos pelos grandes projetos oficiais, de modo particular pelas barragens de hidrelétricas, tiveram um acompanhamento mais intenso, com destaque para a construção da barragem de Sobradinho, no rio São Francisco, Bahia, e Itaipu, no Paraná. A organização dos trabalhadores que tentavam resistir à Usina Hidrelétrica de Itaipu, ou pelo menos reivindicavam indenizações justas, serviu de baliza para o surgimento, mais tarde, do MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB), apoiado e estimulado pela CPT.

Mais adiante, o acento da ação da CPT foi o apoio à conquista da terra pelos sem-terra. A primeira reunião de sem-terras convocada pela CPT se realizou em Goiânia, em 1982. Dois anos mais tarde, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Terra garantida ou conquistada, o desafio é o de nela sobreviver. A produção, a comercialização e a agricultura familiar passaram a ter destaque especial, mas não qualquer produção, pois o meio ambiente tem de ser respeitado e a produção precisa ser saudável. Os pequenos agricultores que não se sentiam representados pelos sindicatos criaram, com o apoio da CPT, o MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES (MPA).

Novos elementos começaram a fazer parte da compreensão da CPT. A terra não é só espaço de produção, mas lugar da vida; e, nesse espaço, devem ser desenvolvidas relações harmoniosas com a natureza e com todos os seres vivos que a habitam. E a CPT incor-

porou uma atenção especial à água, com suas múltiplas dimensões e usos. Incorporou também o conceito de território na defesa do direito à terra, sobretudo pelas comunidades indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais.

A atenção aos trabalhadores e trabalhadoras assalariados, os boias-frias, foi um dos acentos na trajetória da CPT; com isso, os boias-frias conseguiram, por algum tempo, ganhar a cena, mas hoje enfrentam dificuldades de organização e articulação.

Desde sua origem, a CPT se preocupou com os peões das fazendas, muitas vezes submetidos a condições análogas ao trabalho escravo, e denunciou esse tipo de exploração. Em 1997, lançou uma Campanha Nacional contra o Trabalho Escravo, que, além de denunciar a continuidade dessa chaga social, promove ações de conscientização nas regiões de onde saem os trabalhadores e busca dar apoio aos resgatados.

Apesar das ênfases diferentes, uma linha comum entrelaça os diferentes períodos: a dos direitos. Na sua ação, explícita ou implicitamente, o que sempre esteve em jogo foi o direito do trabalhador, de tal forma que se pode dizer que a CPT é também uma entidade de defesa dos direitos humanos, ou uma pastoral dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras da terra.

A formação, mola mestra da ação

Desde os primeiros momentos até hoje, a Comissão Pastoral da Terra considerou a formação um elemento essencial para a sua ação e para que os homens e as mulheres do campo as-

sumam as rédeas de suas lutas, sendo protagonistas de sua história. A CPT nunca desenvolveu processos de educação formal, a não ser de alfabetização de adultos em alguns lugares, mas dedicou e dedica parte significativa de seu tempo e de seus recursos a realizar encontros e cursos de formação que ajudem os trabalhadores e trabalhadoras a ler com olhos críticos a realidade na qual estão inseridos, a conhecer os direitos que a lei lhes garante, a reivindicar direitos que a lei lhes nega e a desenvolver práticas de cultivo e cuidado da terra que melhorem a sua produção, respeitando os direitos da natureza.

Também desenvolveu e desenvolve ações de formação com grupos específicos de camponeses, como os ribeirinhos, os quilombolas, os seringueiros e outros. Ao mesmo tempo, tem dado atenção à formação das mulheres camponesas, incentivando-as a se empoderarem e a defenderem suas próprias causas. A CPT acompanhou com carinho e atenção a formação da Articulação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR), que se converteu no atual MOVIMENTO DAS MULHERES CAMPONESAS (MMC Brasil).

Como suporte às ações de formação, a organização produziu, em todos os cantos do país, cartilhas sobre a realidade brasileira, os direitos das diversas categorias de trabalhadores do campo – posseiros, meeiros, arrendatários, ribeirinhos, quilombolas – e sobre práticas de saúde alternativa e popular, de cultivo da terra e de preservação e recuperação de fontes e nascentes. Também produziu cartilhas de alfabetização dentro do espírito e do método de Paulo Freire.

Nesse contexto, a CPT também não descurou da formação de seus agentes

para que pudessem prestar um serviço mais qualificado aos grupos e às comunidades com as quais trabalhavam e trabalham.

Reafirmação de compromissos

A CPT, ao longo de sua história, foi avaliando sua ação e, a fim de manter fidelidade à sua missão, reafirmou seus compromissos e assumiu novos que melhor respondessem aos desafios da realidade. São eles:

- 1) *A promoção da vida dos seres humanos e do planeta terra:* a luta pela terra não pode estar dissociada da luta pela Terra, o planeta, que sofre contínuas agressões e manifesta o estresse a que foi submetida.
- 2) *A construção de práticas e valores no campo que criem novas relações entre pessoas, famílias, comunidades e povos numa perspectiva de solidariedade:* a CPT entende que um projeto novo exige práticas novas ou o resgate de práticas antigas que o modelo de desenvolvimento imperante fez abandonar, mas que carregam saberes e dinâmicas capazes de salvar o planeta e as boas relações.
- 3) *O protagonismo dos camponeses e das camponesas, dos trabalhadores e das trabalhadoras, em busca do fortalecimento do poder popular:* camponeses e camponesas, trabalhadores e trabalhadoras devem assumir as rédeas de sua história; não podem ficar subordinados ao que ditam as elites, que determinam o que todos têm de fazer, para garantir seus próprios interesses. Por isso, a ação da CPT junto das comunidades camponesas pretende que elas estejam organizadas e articuladas en-

tre si e que fortaleçam sua própria identidade, compreendendo os desafios da realidade e as ciladas do modelo atual de desenvolvimento.

- 4) *A luta pela terra e pelos territórios, combatendo o latifúndio e o agronegócio e incorporando na luta a convivência com os diversos biomas e as diversas culturas dos povos que ali vivem e resistem, buscando formar comunidades sustentáveis:* a luta pela terra não é só a luta por um pedaço de chão para trabalhar, mas a luta pela defesa de territórios, nos quais as comunidades exercem sua autonomia, definem suas próprias formas de ocupação e organizam seu espaço de vida e relações.
- 5) *O enfrentamento ao modelo predador do ambiente e escravizador da vida de pessoas e comunidades:* o modelo de desenvolvimento capitalista só enxerga a natureza como fonte de riqueza que deve ser explorada até o esgotamento para gerar lucros cada vez maiores, lançando mão de relações de trabalho, superadas como o trabalho escravo, para que seus lucros sejam cada vez maiores. A CPT propõe que esse modelo seja enfrentado com clareza e firmeza.

Por isso, a CPT, atuando como suporte e parceira solidária, tem como objetivo estratégico de sua ação que as comunidades camponesas conquistem práticas, valores e direitos que promovam e defendam a vida dos seres humanos e do planeta Terra e que, ao mesmo tempo, garantam o protagonismo das populações camponesas e dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Nessa luta, a CPT não está sozinha. Articula-se com as pastorais sociais das Igrejas e com os movimentos, associações e organizações de camponeses e camponesas. A CPT é parte integrante do Fórum Nacional pela Reforma

Agrária e Justiça no Campo (FNRA) e da Via Campesina. Por ser a Via Campesina uma articulação internacional de movimentos e entidades dos tra-

balhadores e trabalhadoras do campo, a CPT, como entidade de assessoria e apoio, dela participa ativamente, ainda que na qualidade de convidada.

Para saber mais

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Pastoral e compromisso*. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. *Conquistar a terra, reconstruir a vida*. CPT, dez anos de caminhada. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *A luta pela terra: a Comissão Pastoral da Terra 20 anos depois*. São Paulo: Paulus, 1997.

POLETTI, I.; CANUTO, A. *Nas pegadas do povo da terra: 25 anos da Comissão Pastoral da Terra*. São Paulo: Loyola, 2002.

C

COMMODITIES AGRÍCOLAS

Nelson Giordano Delgado

O termo *commodity*, que em português significa mercadoria, tem longa tradição de uso tanto na economia política quanto em sua crítica. Diz-se que um recurso, um bem ou um serviço torna-se uma mercadoria quando é comprado e/ou vendido no mercado, adquirindo, portanto, um preço. Assim, o arroz torna-se uma mercadoria quando é produzido para ser vendido no mercado, o que não acontece quando é consumido diretamente pelo produtor ou canalizado para os consumidores por outros mecanismos que não os do mercado (por exemplo, sua distribuição direta por agências governamentais ou organizações de produtores). Da mesma forma, a força de trabalho humana torna-se uma mercadoria apenas quando é vendida no mercado, obtendo um preço representado pelo salário monetário.

Isso significa que a produção de mercadorias é um atributo de um sistema de mercado e não apenas do capitalismo. Uma economia de pequenos produtores mercantis é um sistema que produz mercadorias, embora não seja um sistema capitalista. No entanto, é apenas no capitalismo que o mercado se torna o grande poder organizador do sistema econômico e social, de modo que os mercados passem a controlar a sociedade humana, que vira “um acessório do sistema econômico”, como diz Polanyi (2000, p. 97), e a produção de mercadorias se generaliza por toda a economia. No capitalismo, a sociedade é, fundamentalmente, uma sociedade produtora de mercadorias, de tal forma que a riqueza, na expressão de Marx, aparece como uma “imensa coleção de mercadorias” (1983, p. 45).

O termo *commodity* primária refere-se a produtos que são produzidos para serem transacionados unicamente no mercado – nesse caso específico, no mercado internacional – e está associado a um tipo de organização da produção que representou historicamente a integração das economias e sociedades periféricas à divisão do trabalho no sistema capitalista internacional.

Uma definição “oficial” de *commodity* primária é apresentada pela *Carta de Havana*, aprovada na Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Emprego, realizada em Havana em março de 1948:

[...] qualquer produto originário de atividade agropecuária, florestal ou pesqueira ou qualquer mineral em sua forma natural ou que tenha passado por processamento costumeiramente requerido para prepará-lo para comercialização em volume substancial no comércio internacional. (Delgado, 2009, p. 128)

Assim, nas *commodities* primárias estão incluídos, além das chamadas *commodities* agrícolas, produtos como cobre, alumínio, gás natural, petróleo bruto, peixes, madeira bruta etc. O termo *commodities* agrícolas engloba produtos originários de atividades agropecuárias, vendidos em quantidades consideráveis, no mercado internacional, em sua forma natural ou após passarem por um processamento inicial necessário à sua comercialização. *Commodities* agrícolas não são, portanto, produtos industrializados, os quais incorporam significativo valor, adicionado às matérias-primas utilizadas para a sua produção. O trigo em grão é uma *commodity* agrícola, mas não o

pão, o macarrão e outros produtos derivados do trigo e que passam por processos manufatureiros.

Usualmente, as *commodities* agrícolas são classificadas em *commodities* tropicais ou “leves” e *commodities* “duras”. As primeiras incluem produtos como café, cana-de-açúcar, banana, cacau e chá, produzidos em países periféricos de clima tropical, com sua produção originariamente destinada aos países centrais, para consumo direto ou industrialização. As *commodities* agrícolas “duras” incluem produtos como algodão, trigo, soja, carnes, arroz, milho e outros, produzidos tanto em países periféricos quanto em países centrais de clima temperado, de modo que sua forma de produção e seus preços são afetados por fatores diversos daqueles que afetam os produtos tropicais.

As chamadas *commodities* agrícolas tropicais estão, em grande parte, identificadas com a história dos países periféricos desde o período colonial ou, mais recentemente, desde a sua inserção na divisão internacional do trabalho a partir do século XIX. No caso do Brasil, basta pensarmos nos chamados ciclos da cana e do café para percebermos a importância decisiva das *commodities* agrícolas na formação da sociedade e da economia brasileiras e no padrão de integração do país ao sistema capitalista internacional até meados do século XX.

Foi principalmente para as *commodities* agrícolas tropicais e para os países que as produziam – seja através de sistemas de *plantation*, seja utilizando pequenos produtores rurais – que se colocou historicamente o chamado “problema das *commodities*” (Department for International Development, 2004, p. 6), que buscava descrever uma

dupla tendência: 1) o declínio nos termos de troca entre *commodities* agrícolas e produtos manufaturados a longo prazo; e 2) a enorme volatilidade nos preços dessas *commodities* a curto prazo. Essa volatilidade usualmente está associada aos hiatos temporais entre as decisões de produzir e a capacidade de entregar as mercadorias no mercado; aos choques de oferta causados por mudanças climáticas ou perturbações naturais inesperadas; à baixa elasticidade-renda da demanda desses produtos; e à inelasticidade-preço de sua oferta.¹

Dois ocorrências merecem destaque na consideração das *commodities* agrícolas tropicais (e das *commodities* primárias em geral) e do “problema das *commodities*”, acima assinalado. Em primeiro lugar, a análise do comportamento histórico da relação de trocas entre os preços das *commodities* e os preços dos produtos industriais, as primeiras exportadas pelos países da periferia e os segundos exportados pelos países centrais, tornou-se um dos pilares da pioneira teoria do desenvolvimento e do subdesenvolvimento econômicos formulada, no quase imediato pós-Segunda Guerra Mundial, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) (Prebisch, 1964; Furtado, 1961). A deterioração histórica desses termos de troca ou intercâmbio está associada, na concepção de Prebisch e Furtado, à insuficiência dinâmica do desenvolvimento baseado em *commodities* agrícolas ou primárias em geral, que, além disso, não pode ser enfrentada de forma equitativa por intermédio dos mecanismos de mercado. Daí a proposição que se tornaria fundadora da reivindicação de desenvolvimento econômico dos países periféricos no pós-guerra: a exe-

cução de projetos de industrialização orientados e estimulados pela ação da política econômica dos Estados nacionais, visando superar sua condição de países “vocacionados” para a produção de *commodities* primárias.

A segunda ocorrência que merece registro no tema das *commodities* agrícolas foram as tentativas de enfrentar os problemas oriundos da deterioração dos termos de intercâmbio e, principalmente, da volatilidade dos preços por meio da realização de acordos internacionais ou intergovernamentais sobre *commodities*. Embora intentos de concretização desse tipo de acordos tivessem sido feitos anteriormente (em grande parte de forma bilateral), foi no processo de negociação da ordem comercial internacional a vigorar no segundo pós-guerra que surgiram tentativas de retomar a discussão desses acordos internacionais nos fóruns internacionais em construção (Department for International Development, 2004; Delgado, 2009).

Inicialmente, Keynes, em sua proposta de reorganização da ordem financeira e comercial internacional apresentada na reunião de Bretton Woods, incluiu a criação de agências internacionais para o controle dos preços das *commodities* primárias, mediante uma política de estoques, intento abortado devido à oposição dos Estados Unidos e sua defesa da liberalização comercial.

Também nas discussões preparatórias para a elaboração de uma proposta de Organização Internacional do Comércio (abandonada pelos Estados Unidos em 1950), a questão dos acordos intergovernamentais sobre *commodities* esteve presente em abordagens alternativas, algumas das quais implicavam ampla intervenção governamental.

Porém, novamente prevaleceu a posição hegemônica dos Estados Unidos de defesa do princípio do liberalismo como eixo da política comercial mundial; nessa visão, os acordos sobre *commodities* seriam permitidos apenas como exceções às regras da liberalização e com duração e caráter bastante limitados. E é dessa forma que foram incorporados na Carta de Havana e na normativa do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (Gatt, do inglês General Agreement on Tariffs and Trade), instituição que se tornou reguladora do comércio internacional no pós-guerra, até a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC) na década de 1990.

Por fim, houve uma tentativa de reintroduzir a questão dos acordos sobre *commodities* em 1955, no Gatt, com o Acordo Especial sobre as Disposições para *Commodities* (SACA, do inglês Special Agreement on Commodity Arrangements), visando regular sua oferta e demanda no comércio mundial; outra tentativa foi feita na Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (Unctad, do inglês United Nations Conference on Trade and Development) nos anos 1970, através de um Programa Integrado para as *Commodities* (IPC, do inglês Integrated Program for Commodities); e outra foi realizada em 1980, com a assinatura de um acordo estabelecendo o Fundo Comum para *Commodities* (CFC, do inglês Common Fund for Commodities). Todas essas tentativas estavam fundadas na ideia do estabelecimento de estoques reguladores internacionais cuja operação buscaria estabilizar os preços mundiais. E todas essas tentativas fracassaram ou tornaram-se letra morta diante não só da oposição dos Estados Unidos, mas

também do predomínio nos países centrais do princípio da liberalização comercial, que cada vez mais se identificou com a defesa do livre-comércio, da abertura dos mercados dos países periféricos às empresas transnacionais e da integração à globalização financeira e comercial, em especial a partir da década de 1980.

A situação em relação às *commodities* agrícolas “duras”, como mencionado anteriormente, é muito diversa daquela das *commodities* agrícolas tropicais: as *commodities* “duras” passaram a dominar as negociações agrícolas internacionais pelo menos a partir da década de 1960, tornando-se o foco principal dos conflitos no comércio mundial agropecuário. Uma característica particular das *commodities* agrícolas duras é o fato de terem peso considerável nas agriculturas dos países centrais e desempenharem papel decisivo na estrutura do sistema agroalimentar mundial, dominado por grandes empresas transnacionais e enormemente influenciado pelas políticas agrícolas daqueles países (Wilkinson, 1989 e 2009; Cartay e Ghersi, 1996).

Outra característica é que as *commodities* agrícolas “duras” passaram a ocupar um lugar muito mais importante do que as *commodities* agrícolas tropicais em muitos países periféricos, representando um componente principal da sua renda agrícola e da sua pauta de exportações, e influenciando, direta ou indiretamente, mas sempre de forma marcante, as tendências e possibilidades de desenvolvimento dos segmentos capitalista e familiar de suas agriculturas. Não deixa de ser impactante constatar que muitos países periféricos, inclusive o Brasil, passaram a reconstruir a originária “vocalização agrí-

cola”, tão cara às suas elites agrárias, a partir da década de 1970 – com as mudanças ocorridas no comércio e no sistema agroalimentar mundiais – e durante as décadas de 1980 e de 1990 – com as mudanças da política econômica e a abertura dos mercados, induzidas pela crise da dívida externa e pela adoção do receituário neoliberal (Delgado, 2010). A diferença fundamental é que essa reconstrução está baseada agora na especialização em *commodities* agrícolas “duras” e não mais em *commodities* agrícolas tropicais, contornando algumas condições de insuficiência dinâmica do desenvolvimento associado a essas últimas, mas não enfrentando – e muitas vezes obstaculizando – as mudanças estruturais defendidas por Prebisch e Furtado para as economias periféricas.

O preço internacional, a quantidade produzida e a rentabilidade das *commodities* agrícolas “duras” são determinados em grande medida pelas políticas agrícolas protecionistas dos países centrais. Essas políticas foram inauguradas na década de 1930 nos Estados Unidos, em resposta aos efeitos devastadores da Grande Depressão, de 1929 sobre o meio rural, e se fortaleceram bastante no pós-guerra, após a decisão norte-americana de impedir que as *commodities* agrícolas fossem submetidas às regras do Gatt, e com o surgimento, na década de 1950, da Política Agrícola Comunitária, a PAC, que representou um componente politicamente importante no processo de construção da Comunidade Econômica Europeia (CEE) no período. Como resultado, a produção agrícola cresceu extraordinariamente nos Estados Unidos e na Europa, de modo que essa última passou a ser exportadora líquida de *com-*

modities agrícolas no início da década de 1980, dando origem aos conflitos comerciais entre Estados Unidos e CEE (atual União Europeia), que passaram a dominar o cenário das negociações agrícolas internacionais desde então. Ademais, com a necessidade de os países periféricos aumentarem consideravelmente suas exportações de *commodities* agrícolas “duras”, em virtude da crise da dívida e das transformações do sistema agroalimentar mundial, as políticas protecionistas dos países centrais passaram a influenciar igualmente as possibilidades não apenas de crescimento da agricultura e das exportações agrícolas, mas também de equilíbrio na balança comercial desses países.

O exame do comportamento histórico dos preços das *commodities* agrícolas “duras” indica substancial variabilidade de preços, alternando elevações e quedas periódicas nos preços reais com evidências, embora controversas, de tendência declinante de seus preços reais a longo prazo (Hathaway, 1987, cap. 1 e 2). Assim, na década de 1960, o comércio agrícola mundial cresceu lenta mas continuamente, e os preços das *commodities* permaneceram relativamente estáveis. Essa situação mudou consideravelmente na década de 1970, quando o volume do comércio de *commodities* agrícolas aumentou, em termos reais, quatro vezes mais do que a sua produção, provocando aumentos consideráveis nos preços mundiais (nominais e reais). Nessa década, dentre as transformações ocorridas no comércio mundial de *commodities*, cabe destacar o grande aumento das exportações agrícolas dos Estados Unidos, estimulado pela política de desvalorização do dólar – o que tornou a sua agricultura mais dependente das exportações – e

o enorme aumento da produção agrícola europeia em resposta aos estímulos da PAC.

Na década de 1980, ocorre, portanto, um considerável excesso de oferta nos mercados mundiais de *commodities*, acompanhado de uma relativa estagnação da demanda, tanto nos países centrais quanto nos periféricos (em decorrência da crise da dívida externa), que provocou grave crise no mercado mundial, especialmente na primeira metade da década, com drástica queda dos preços internacionais, em termos reais. Como consequência, intensificaram-se os conflitos comerciais em torno das *commodities* agrícolas. Isso estimulou o lançamento da Rodada Uruguaia do Gatt, a criação da OMC e a formulação de um acordo agrícola que, pela primeira vez na história do pós-guerra, buscava trazer a agricultura, por assim dizer, “para dentro das regras do Gatt”, com o objetivo de tentar controlar o protecionismo e seus efeitos deletérios sobre o comércio mundial de *commodities*. Os efeitos desse acordo da OMC para a agricultura sobre a redução do protecionismo nos países centrais foram, no entanto, pouco importantes, de modo que os impasses em torno das negociações agrícolas internacionais permanecem até hoje, especialmente quando observados da perspectiva do interesse dos países periféricos.

A conjuntura dos anos 1990 no mundo das *commodities* agrícolas foi bastante complexa, pois, além dos conflitos comerciais, essa década assistiu à generalização do receituário neoliberal e da ideologia da globalização entre os países periféricos, em especial na América Latina; à crescente importância de arranjos de integração comercial regional; à reorganização institucional

da Europa Central; à intensificação da preocupação com a preservação e a sustentabilidade ambientais; e à emergência dos países asiáticos, em particular da China, como eixo dinâmico do comércio mundial agroalimentar. De modo geral, o comportamento dos preços das principais *commodities* agrícolas foi bastante volátil na década, alternando entre um vigoroso crescimento na primeira metade seguido de uma igualmente vigorosa queda na segunda metade da década.

Por fim, a primeira década dos anos 2000 trouxe um comportamento novamente volátil para os preços das *commodities* agrícolas, embora com viés de alta, associado a novas preocupações com a possibilidade de crises alimentares e com a insustentabilidade do sistema agroalimentar mundial, além das consequências da severa crise financeira internacional ocorrida em 2008 nos países centrais (Abbot, 2009; Ghosh, 2011; Ploeg, 2010; United Nations Conference on Trade and Development, 2010).

As explicações para a tendência de elevação dos preços das *commodities* agrícolas destacam tanto aspectos da demanda quanto da oferta desses produtos (Ghosh, 2011). No que diz respeito à demanda, o grande peso recai sobre a China e a Índia, especialmente no caso do enorme crescimento da demanda por soja por parte da China. No que diz respeito à oferta, um conjunto de fatores são elencados: o destino crescente de áreas cultiváveis e de *commodities* plantadas para a produção de agrocombustíveis em vez de alimentos (como é exemplificado pelo caso do milho nos Estados Unidos); o aumento dos custos dos insumos como resultado da elevação do preço do petróleo;

a queda dos rendimentos agrícolas por causa da destruição dos solos e dos investimentos públicos inadequados e insuficientes em pesquisa agrícola e extensão rural; o impacto das mudanças climáticas sobre as safras agrícolas; e a redução dos estoques mundiais de *commodities*. Além disso, também são mencionados fatores como a desvalorização do dólar e a redução das taxas de juros, notadamente nos Estados Unidos.

No entanto, número crescente de análises sugere que variações na oferta e na demanda não são suficientes para explicar a explosão de preços ocorrida em 2007, e, especialmente, no início de 2008, que parece estar associada ao processo de “financeirização das *commodities*”, ou seja, à especulação financeira, que se deslocou para o setor de *commodities* primárias com a crise financeira internacional, desencadeada pela inadimplência do *subprime*² nos Estados Unidos. A maior preocupação dos analistas é que a especulação financeira tenha se tornado um novo componente estrutural explicativo da volatilidade dos preços das *commodities* agrícolas, como parece ser exemplificado pelo que ocorreu na metade de 2008, quando muitos investimentos financeiros tiveram de abandonar o mercado de *commodities* para cobrir perdas e prover liquidez em outras atividades, provocando uma queda em seus preços. Como diz Ghosh, “os mercados internacionais de *commodities* começaram progressivamente a desenvolver muitas das características dos mercados financeiros”³ (2011, p. 54; nossa tradução).

De acordo com o relatório da Unctad de 2010, “em geral, os preços das *commodities* têm permanecido alta-

mente voláteis e sua evolução futura é extremamente incerta. Na medida em que a especulação excessiva não for contida, a forte presença de investidores financeiros continuará a adicionar instabilidade nesses mercados”⁴ (United Nations Conference on Trade and Development, 2010, p. 11; nossa tradução).

Por fim, para muitos analistas este comportamento internacional das *commodities* agrícolas na primeira década de 2000 reflete, na verdade, a existência de uma verdadeira “crise agrária e alimentar”. Para Ploeg, por exemplo, esta crise emerge da interação de três fatores:

- 1) uma parcial, mas progressiva industrialização da agricultura;
- 2) a emergência do mercado mundial como o princípio ordenador da produção e da comercialização agrícolas; e 3) a reestruturação das indústrias processadoras, das grandes empresas comercializadoras e das cadeias de supermercados em ‘impérios alimentares’ que exercem um poder monopolista crescente sobre a cadeia de oferta de alimentos como um todo.⁵ (2010, p. 99; nossa tradução)

A interação desses fatores, associada à constatação de que o mercado mundial é um princípio organizador intrinsecamente instável do sistema agroalimentar internacional, tende a tornar a turbulência, segundo Ploeg, uma característica permanente do regime alimentar, com consequências sobre o aumento da volatilidade dos preços das *commodities* agrícolas, em detrimento tanto de produtores quanto de consumidores.

Notas

¹ Os termos de troca entre *commodities* agrícolas e produtos manufaturados indicam a relação entre os preços desses produtos ($P_{commodities}/P_{industrializados}$, onde P=índice de preços). Se essa relação é declinante ao longo do tempo, isso significa que os preços dos produtos industrializados aumentam mais rapidamente do que os preços das *commodities* agrícolas, acarretando, como consequência, uma transferência de recursos dos produtores de *commodities* agrícolas para os produtores de manufaturas. Uma baixa elasticidade-renda da demanda denota que, quando a renda aumenta, o incremento da demanda por *commodities* agrícolas dela derivado ocorre numa proporção inferior – usualmente muito inferior – à elevação da renda. A inelasticidade-preço da oferta sugere que, quando o preço das *commodities* agrícolas aumenta, a quantidade ofertada aumenta em menor proporção do que o preço e quando o preço cai, a quantidade ofertada diminui também em menor proporção.

² Crédito de risco concedido a um tomador de empréstimos que não oferece garantias suficientes; no caso dos Estados Unidos, o termo designa especificamente as hipotecas do setor imobiliário.

³ “[...] international commodity markets increasingly began to develop many of the features of financial markets.”

⁴ “In general, commodity prices have remained highly volatile, and their future evolution is extremely uncertain. As long as excessive speculation on commodity markets is not properly contained, the strong presence of financial investors will continue to add instability to these markets [...]”

⁵ “(1) a partial but constantly ongoing industrialization of agriculture; (2) the emergence of the world market as the ordering principle for agricultural production and marketing; and (3) the restructuring of processing industries, large trading companies and supermarket chains into ‘food empires’ that increasingly exert a monopolistic power over the entire food supply chain.”

Para saber mais

ABBOTT, P. Developments Dimensions of High Food Prices. *OECD Food, Agriculture and Fisheries Working Papers*, n. 18, 2009.

CARTAY, R.; GHERSI, G. *El escenario mundial agroalimentario*. Caracas: Fundación Polar, 1996.

DELGADO, N. G. *O regime de Bretton Woods para o comércio mundial: origens, instituições e significado*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2009.

DELGADO, N. G. O papel do rural no desenvolvimento nacional: da modernização conservadora dos anos 1970 ao Governo Lula. In: MOREIRA, R. J.; BRUNO, R. (org.). *Dimensões rurais de políticas brasileiras*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2010. p. 17-53.

DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (DFID). *Rethinking Tropical Agricultural Commodities*. Londres: DFID, 2004.

FURTADO, C. *Desenvolvimento e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

- GHOSH, J. Commodity Speculation and the Food Crisis. In: INSTITUTE FOR AGRICULTURE AND TRADE POLICY (IATP). *Excessive Speculation in Agriculture Commodities: Selected Writings from 2008-2011*. Minneapolis: IATP, 2011. p. 51-56.
- HATHAWAY, D. E. *Agriculture and the Gatt: Rewriting the Rules*. Washington (D.C.): Institute for International Economics, 1987.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. V. 1, t. 1. (Os economistas).
- PLOEG, J. D. The Food Crisis, Industrialized Farming and the Imperial Regime. *Journal of Agrarian Change*, v. 10, n. 1, p. 98-106, Jan. 2010.
- POLANYI, K. *A grande transformação: as origens da nossa época*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- PREBISCH, Raúl. *Dinâmica do desenvolvimento latino-americano*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.
- UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT (UNCTAD). *Trade and Development Report, 2010*. Nova York: United Nations, 2010.
- WILKINSON, J. *O futuro do sistema agroalimentar*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- WILKINSON, J. The Globalization of Agribusiness and Developing World Food Systems. *Monthly Review*, p. 41-53, Sept. 2009.

C

CONFLITOS NO CAMPO

Clifford Andrew Welch

O título deste verbete expressa uma frase que virou marca da COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT), organização ecumênica fundada em 1975, com a missão de defender os interesses dos camponeses. Desde 1985, a organização publica *Conflitos no campo Brasil*, inicialmente um relatório ocasional e depois uma série, com um volume anual, e livro-testemunho da situação socioeconômica dos trabalhadores rurais e de sua resistência aos ataques constantes contra seus direitos trabalhistas e posses territoriais. Vamos utilizar a CPT como ponto de partida para examinar a conceituação do ter-

mo, a história dos conflitos e a situação atual.

Os relatórios da CPT estabelecem categorias de análise para registrar os conflitos. Os organizadores dos relatórios destacam os temas terra, água, trabalho, violência e manifestações. Para aprofundar a análise, a CPT criou subcategorias, como “despejos,” “expulsões,” “tempos de seca,” “áreas de garimpo,” “políticas públicas” e “sindicatos.” Além disso, a CPT procura registrar todas as “ações de resistência e enfrentamento” que ocorrem no Brasil.

A perspectiva da CPT segue sua vocação como protagonista e intermediária dos “trabalhadores e trabalhadoras do campo”. Desses sujeitos, a organização registra uma diversidade de atividades econômicas, relacionando posseiros, assentados, remanescentes de quilombos, parceiros, pequenos arrendatários, pequenos proprietários, ocupantes, sem-terras, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses etc. Nos “etc.”, estão englobados assalariados, escravos, ribeirinhos, atingidos por barragens, pescadores, garimpeiros e grupos indígenas. Esses sujeitos, que não são “mansos”, “herdarão a terra e se deleitarão na abundância da paz” (Salmos 37:11), com a asserção do papel testemunhante da CPT. A lista de protagonistas ainda não é completa.

Na categoria “manifestações”, estão incluídos os movimentos socioterritoriais, tais como o movimento sindical rural, principalmente a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lutam há décadas pela Reforma Agrária.

Outros sujeitos essenciais para traçar os conflitos são os ruralistas. Os camponeses são protagonistas dos conflitos no campo hoje, mas só porque donatários, senhores de engenho, fazendeiros, grileiros, agroindustriais, agronegociantes e políticos ruralistas o foram ontem. Não fosse pela agressão, pela acumulação primitiva da terra e pela exploração do trabalho, os camponeses não teriam motivos para se engajarem nos conflitos. Por isso, qualquer abordagem do tema teria de começar no período colonial, a fim de conseguir explicar os conflitos no campo no século XXI.

Numa perspectiva histórica, os conflitos modernos começaram com

o comércio de pau-brasil, que marcou profundamente as representações do Brasil como país pacífico. Nos mapas do início da época colonial, o interior (ainda desconhecido pelo colonizador) foi usado como pano de fundo para que criativos cartógrafos retratassem o processo de extração da madeira pelos índios tupinambás. Enquanto os homens nativos aparecem negociando na costa com comerciantes europeus, as mulheres são retratadas no interior, caçando, cuidando de crianças ou cozinhando (Rocha, Presotto e Cavalheiro, 2007). As cenas são prosaicas, uma vez que sugerem uma relação supostamente harmoniosa entre os elementos indígena e português. Essas imagens retratam um momento de uso da terra em resposta à demanda europeia que, mesmo sem ter durado muito tempo, era relativamente livre de conflitos (Fausto, 1997).

Ainda que a exploração do solo brasileiro tivesse sido concedida ao Estado português por decreto papal, as demais monarquias europeias não respeitavam a autoridade do Vaticano. Para proteger e desenvolver o seu novo território, a Coroa Portuguesa estabeleceu, a partir de 1530, uma rede de “capitanias” e passou o controle dessas subdivisões a uma classe de nobres de sua total confiança. Esses “donatários” se comprometiam a povoar, desenvolver, defender e administrar os territórios em nome da Coroa, sob pena de perder as terras.

Um legado importante do sistema de capitanias foi a proliferação de uma série de *sesmarias*. Trata-se, essencialmente, de áreas extensas, no interior das capitanias, que foram sublocadas a terceiros pelos donatários (Fausto, 1997; Motta, 2009). O sistema de ses-

maria implantado na colônia precisa ser examinado, uma vez que permanece influenciando os conflitos no campo até o presente.

O sistema original de sesmaria foi criado em 1375, em Portugal. Com ele, buscou-se promover o desenvolvimento rural por meio do cultivo de cereais, além de segurar os camponeses na terra. O sistema ajudou a amenizar a crise alimentar que devastara Portugal e causara grande êxodo do campesinato. No século XV, o rei Afonso V utilizou a mesma lei para promover a colonização das áreas de fronteira, aumentar a produção e assegurar as fronteiras de Portugal contra a invasão espanhola pelo Reino de Castela. Quem não conseguisse cultivar as terras num prazo previamente determinado, precisava devolvê-las. Essas “terras devolutas” deviam ser repassadas, com as mesmas restrições, para novos sesmeiros (aqueles que recebiam a doação) (Motta, 2009, p. 15-17).

No Brasil – onde os “piratas” franceses e holandeses ameaçavam a hegemonia portuguesa –, os motivos para a utilização do sistema não estavam muito distantes daqueles que haviam inspirado o uso prévio da política pela monarquia lusa. Uma vez doado pela Coroa, ficava a cargo do sesmeiro cultivar, medir e demarcar o território.

Entretanto, as exigências do sistema de sesmaria não tiveram efeito prático no Brasil. O arrendatário, que recebia porções de sesmarias para desenvolver, alugava parcelas delas para pequenos agricultores, mas ninguém se interessou em medi-las ou demarcá-las. Muito pelo contrário, os grandes arrendatários aproveitavam a madeira produzida pelo desbravamento e pressionavam os camponeses a desmatar

outras áreas. O abandono do cultivo da terra não resultou em devolução, pois a fiscalização sempre foi muito precária (Alveal e Motta, 2005).

Dessa forma, a sesmaria atribuída a determinado nobre no Brasil tornaria-se permanente, como uma grande área particular. É ela a base de um sistema de latifúndio pouco produtivo, que contribuiu para a problemática da formação social do país. Como dificilmente as sesmarias coloniais eram devolvidas ao rei, o significado de “terras devolutas” também diferiu no Brasil, referindo-se essencialmente às terras ainda não doadas ou desenvolvidas – isto é, a grande maioria daquilo que viria a ser o Brasil independente a partir de 1822.

Parece claro que o período colonial produziu uma tendência a permitir que o poderoso controlasse gigantescas porções de terras e sustentasse suas vantagens através dos tempos. O elemento português menos influente possuía a terra de modo precário, como arrendatário, meeiro ou mesmo posseiro; os índios e africanos foram escravizados. E isso transferiu para as futuras gerações uma estrutura fundiária dualista, de terras subutilizadas em forma de latifúndio e de terras superutilizadas em forma de minifúndio, bem como uma formação social altamente estratificada.

Outra herança do sistema colonial, argumenta a historiadora Márcia Motta (2009, p. 263-266), é o uso pelos tribunais da data de concessão da sesmaria como referência para determinar a titularidade. Em caso de conflito sobre a legitimidade de um título de terra, os tribunais geralmente exigem a realização de um processo de discriminação, a fim de comprovar o direito original de uso e posse da sesmaria.

A ironia dessa busca de legitimidade é que, além da alteração do significado da palavra sesmaria no Brasil, a exigência “cultive ou perca” permaneceu cega. Assim, em vez de deslegitimar a reivindicação daqueles que pretendiam documentar seus títulos, a descoberta da subvenção original geralmente confirmava o patrimônio de uma área, apesar de mostrar que as terras em litígio são, quase por definição, não desenvolvidas. Até agora, então, o Judiciário tem interpretado o descoberto como confirmação da legalidade do reclamante e não como prova da falha total de cumprir as condições estabelecidas pelo rei para garantir o usufruto da área.

A busca por títulos originais tornou-se especialmente importante após a promulgação da Lei de Terras, de 18 de setembro de 1850. Com o fim do período colonial e o início do Império, os funcionários imperiais tentaram fazer coincidir suas demandas com aquelas da monarquia inglesa. Sob a pressão britânica para abolir a escravidão, conceberam a Lei de Terras, que procurava valorizar a propriedade da terra, regulamentando a sua comercialização, e atrair trabalhadores imigrantes com todo tipo de promessa (Silva, 1996, p. 127-139).

Muitos estudiosos têm interpretado a lei como intencionalmente projetada pela classe dominante para impedir que a “via *farmer*”¹ servisse como modelo de desenvolvimento agrário. Para esses pensadores, o que a classe dominante tinha em mente era a transformação da terra em mercadoria para que a vasta maioria de posseiros brasileiros, imigrantes e escravos libertos não tivesse recursos suficientes para adquiri-las. Além disso, acreditam esses estudiosos

que o Estado imperial queria garantir a disponibilidade dos escravos libertos no mercado de trabalho que teria de ser criado quando a abolição eliminasse, de vez, a força de trabalho baseada na escravidão (Guimarães, 1968; Costa, 1985; Martins, 1986).

Contudo, como demonstra a historiadora Lígia Osório Silva (1996), os elaboradores da lei buscavam exatamente o oposto: queriam criar um mercado de terras seguro para atrair investidores e imigrantes com a promessa de poderem virar proprietários no Brasil. Isso levou os latifundiários que dominavam o Parlamento a resistirem à aplicação da lei até que seus efeitos pudessem ser controlados. No contexto da próxima transição política, quando da reinvenção do Brasil como República, conseguiram descentralizar a administração da lei, passando a responsabilidade de sua execução aos governos estaduais recém-formados (Silva, 1996; Linhares e Silva, 1999).

Ao tornar os estados responsáveis pela questão da terra, o governo federal deixou a questão agrária nas mãos do grupo mais interessado em não implantar a “via *farmer*”: a oligarquia agrícola que governaria o país durante a maior parte do século XX. Dependendo do estado e da região, problemas do uso e da posse da terra raramente foram abordados por legisladores estaduais. Quando isso ocorreu, foram geralmente resolvidos pelos próprios governadores estaduais, muitos dos quais fazendeiros e dependentes do apoio dos ricos locais, não somente na busca por recursos, mas também por votos.

Ao centro do sistema que conferia poder aos estados estava a figura do “coronel”, indivíduo que controlava o voto de dezenas, centenas ou mi-

lhares de trabalhadores. Os coronéis eram políticos locais que manipulavam o apoio eleitoral dos seus agregados e dependentes, buscando que o aparelho do Estado atendesse às suas reivindicações imediatas e de longo prazo (Silva, 1996; Fausto, 1997), num sistema onde “uma mão lavava a outra.” Ao longo do tempo, formas de registro da terra foram estabelecidas e a data-limite para a garantia de direitos adquiridos de imóveis, nos termos da Lei de Terras de 1850, foi adiada de 1854, para 1878 e, depois, para vários anos entre 1900 e 1930, dependendo dos interesses dos governos estaduais e de coronéis e latifundiários.

A necessidade da documentação original de aquisição e utilização efetiva no interior do Brasil criou um novo protagonista para os conflitos no campo: o grileiro. O valor da terra em São Paulo e o medo do proprietário de perdê-la para especuladores são fatores que contribuíram para tornar a prática bastante comum no estado. O grileiro falsificava documentos e os registrava oficialmente, corrompendo os oficiais dos cartórios que, muitas vezes, fizeram parte do processo de falsificação de títulos de propriedades. A prática da grilagem continuou a falsificar documentos para a apropriação de terras que pertenceram aos estados (Silva, 1996; Linhares e Silva, 1999).

A descentralização do sistema de registros e o poder de influência das oligarquias rurais tomaram formas diversas nas diferentes regiões do Brasil. Em todos os casos, no entanto, prevaleceu a tendência de reafirmação do sistema latifúndio-minifúndio. Os grileiros aumentavam o tamanho e a quantidade dos latifúndios por meio da obtenção de documentos falsos e a

agricultura de pequena escala sobrevivia precariamente, dependendo, muitas vezes, da grande propriedade para continuar a existir (Guimarães, 1968; Linhares e Silva, 1999).

Após 1930, as mudanças políticas no Brasil permitiram a instituição de um governo central forte, que procurou reduzir a influência da oligarquia rural priorizando uma política desenvolvimentista. O Estado Novo getulista se estendeu de 1937 a 1945 e, no período, decretos-leis procuraram reforçar as relações capitalistas no campo. Entre as contribuições do regime semifascista de Getúlio Vargas, destaca-se a promoção da organização social e política das classes rurais, inclusive a criação de uma estrutura associativa e o estabelecimento do sistema judiciário do trabalho, usado para regular os conflitos no campo (Welch, 2010).

A partir de então, as estruturas organizativas se tornaram objeto de disputa política até os anos de 1960, quando o governo determinou a criação de um sistema de sindicatos tanto para os latifundiários quanto para os camponeses. No entanto, esse ato fez agravar o medo da oligarquia rural, uma vez que sinalizou a possibilidade da perda de seu poder e o aumento do controle do Estado sobre a terra. Dessa forma, os proprietários de terra preferiram reagir e garantir a dominação mediante o golpe militar de 1964 (Welch, 2010).

Numa aparente contradição, a administração inicial da ditadura militar conseguiu aprovar no Congresso Nacional a primeira lei de Reforma Agrária, em novembro de 1964. O Estatuto da Terra definiu Reforma Agrária como “o conjunto de medidas que visam a promover melhor distribuição da terra mediante modificação no regime de

posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e do aumento da produtividade” (apud Bruno, 1995, p. 5). Contudo, tal como a Lei de Terras de 1850, o estatuto de 1964 foi escrito “pra inglês ver”. O documento foi elaborado por um comitê executivo de revisores do próprio regime, com vistas a eliminar o latifúndio e promover a agricultura familiar pela redistribuição de terras, apostando na formação de uma classe média rural. A essência do estatuto final, entretanto, foi transformada pelos representantes dos latifundiários no Congresso.

Temendo a sua utilização por parte dos camponeses, os ruralistas se articularam para alterar a linguagem e os objetivos do estatuto, de modo que o apoio estatal ficou restrito à modernização da agricultura de larga escala, consolidando a agroindústria nacional. Essa mudança delineou a face da REVOLUÇÃO VERDE no Brasil, um processo que intensificou as expropriações, os despejos e as expulsões, agravando o êxodo rural, com a chegada de mais de 20 milhões de camponeses às periferias das cidades (Palmeira, 1989; Bruno, 1995; Gonçalves Neto, 1997).

Essas manobras revelam a influência contínua dos latifundiários no regime e nas políticas fundiárias. Sua capacidade de dissimular a luta de classes foi sempre muito grande, bem como de impedir ou de abortar políticas públicas para as populações camponesas. Com essa prática de controle territorial, as oligarquias rurais fizeram que o problema fundiário fosse mantido, e ele se intensificaria nas décadas seguintes, com o aumento dos conflitos no campo no contexto do fim da ditadura militar e da redemocratização do Brasil nos anos 1980.

Os conflitos no campo documentados pela CPT desde 1985 são novos capítulos de uma longa história. São os conflitos pela terra que demarcam a história do Brasil, determinando as transições políticas, sustentando ou derrubando governos, formando as classes sociais, selecionando os privilegiados e os marginalizados, estabelecendo os sistemas de dominação e resistência e deixando para a geração atual um punhado de memórias de vencedores e vencidos.

Sabemos do guerreiro Zumbi e da resistência do quilombo de Palmares durante o século XVII, da defesa dos guaranis, orientados por Sepé Tiaraju, contra a sua redução a escravos em meados do século XVIII, da rebelião dos camponeses do Nordeste contra os novos regulamentos de registro na oitava década do século XIX, da contribuição dos africanos escravizados ao fim da escravidão em 1888, da perseverança até a última gota de sangue dos flagelados de Canudos nos anos 1890, dos colonos grevistas de São Paulo que deram partida ao movimento sindical camponês no início do século XX, do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que sustentou durante décadas o movimento, da insistência das Ligas Camponesas de Francisco Julião na Reforma Agrária radical como única solução para os graves problemas do país no começo dos anos 1960, da coragem dos fundadores, em 1963, da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura, dos guerrilheiros do Araguaia, membros do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), único partido que tentou, durante anos, mobilizar os camponeses do sertão na guerra contra a ditadura que ameaçava destruir o seu modo de vida nos anos 1970 (Medeiros, 1989; Welch, 2006).

Relembrar as lutas sociais de destaque na história subalterna do campo não é um exercício de história social, e sim a tentativa de caracterizar pontos-chave na tradição inventada do movimento camponês do fim do século XX e no início do século XXI, que conseguiu elevar os eventos a mitos entre os seus seguidores, se não na população em geral. A história subalterna é a escrita da narrativa do passado pela perspectiva dos vencidos, dos subordinados, que se colocam eles mesmos no papel de protagonistas dos eventos. A tentativa de territorializar a história é outra marca dos conflitos no campo. Mitos, longe de serem contos de deusas falsas, são a liga cultural que serve como memória coletiva de comunidades, tais como os movimentos socio-territoriais (Fernandes, 2000).

As histórias das lutas camponesas – lembradas em cartilhas ou recriadas em místicas – fortalecem o movimento camponês, dando sentido e fundamento aos conflitos contemporâneos no campo. Eles não são conflitos isolados, mas parte de um fio histórico. A luta de hoje faz parte de uma luta contínua e permanente que precisa de seus soldados tanto quanto as lutas do passado. Um dia seremos “nós” os sujeitos inspiradores de mais uma fase da luta pela territorialização do campesinato no Brasil.

A fase atual, testemunhada pela CPT, é a mais rica de todas em termos de avanços dos movimentos socioterritoriais. Enquanto o camponês tradicional, vivendo na terra durante gerações, sofreu brutais transformações no Brasil, o camponês produto da luta pela Reforma Agrária nunca esteve tão bem organizado. São mais de 1 milhão de famílias – por volta de 5 milhões

de pessoas – representadas por cerca de 30 organizações de diversas orientações. O novo camponês mora e trabalha em mais de 8.500 assentamentos, estabelecidos pelos governos estaduais e federal, e que ocupam quase 80 milhões de hectares – 20% da terra explorada pela agricultura (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, 2010). A grande maioria dessas famílias foi assentada depois de 1988, quando foi promulgada a nova Constituição, que especificou, como dever do Estado, a desapropriação para fins de Reforma Agrária, de propriedades em violação das leis trabalhistas, ambientais ou simplesmente improdutivas. Os artigos constitucionais, apesar de oferecerem menos do que fora exigido, são produtos dos conflitos no campo.

Outras estatísticas são reveladoras das complexidades dessas conquistas. Nos embates provocados entre portavozes da Via Campesina e do agronegócio, é clara a impossibilidade de diálogo entre as partes: a Via Campesina prega a Reforma Agrária e a segunda, a extinção da mesma. Por isso, a CPT relatou que as ocorrências de conflitos de terra aumentaram bastante entre 2001 (625) e 2010 (853); as incidências de trabalho escravo aumentaram mais do que cinco vezes, de 45 (2001) para 204 (2010); os conflitos pela água pularam de 14 (2002) para 87 (2010); e a média dos assassinatos – para mencionar só a forma mais extrema de violência praticada no campo – foi de 38, com alta de 73 em 2003 e baixa de 26 em 2009 (Comissão Pastoral da Terra, 2011). Com tragédias e vitórias como essas, os conflitos no campo continuarão a criar novos territórios e memórias de resistência.

Nota

¹“Via farmer” é uma expressão utilizada desde o século XIX para descrever o modelo de desenvolvimento rural utilizado inicialmente no nordeste dos Estados Unidos da América, caracterizado pela predominância do pequeno agricultor.

Para saber mais

ALVEAL, C.; MOTTA, M. Sesmarias. In: MOTTA, M. (org.) *Dicionário da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 427-431.

BRUNO, R. O Estatuto da Terra: entre a conciliação e o confronto. *Estudos Sociedade e Agricultura*, n. 5, p. 5-31, nov. 1995.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). *Conflitos no campo Brasil 2010*. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, 2011.

COSTA, E. V. *The Brazilian Empire: Myths and Histories*. Chicago: The University of Chicago Press, 1985.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1997.

FERNANDES, B. M. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONÇALVES NETO, W. *Estado e agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira, 1960-1980*. São Paulo: Hucitec, 1997.

GUIMARÃES, A. P. *Quatro séculos de latifúndio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

LINHARES, M. Y.; SILVA, F. C. T. *Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MARTINS, J. S. *O cativo da terra*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MEDEIROS, L. S. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MOTTA, M. M. M. *Direito à terra no Brasil: a gestação do conflito 1795-1824*. São Paulo: Alameda, 2009.

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA (NERA). *Relatório DATALUTA – Banco de dados da luta pela terra – 2009*. Presidente Prudente: Nera, 2010.

PALACIOS, G. Campesinato e escravidão: uma proposta de periodização para a história dos cultivadores pobres livres no Nordeste oriental do Brasil (1700-1875). In: WELCH, C. A. et al. (org.). *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009. p. 145-178.

PALMEIRA, M. Modernização, Estado e questão agrária. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 87-108, 1989.

ROCHA, Y. T.; PRESOTTO, A.; CAVALHEIRO, F. The Representation of *Caesalpinia echinata* (Brazilwood) in Sixteenth and Seventeenth-Century Maps. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, v. 79, n. 4, p. 751-765, 2007.

SILVA, L. O. *Terras devolutas e latifúndio*: efeitos da lei de 1850. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

WELCH, C. A. *A semente foi plantada*: as raízes paulistas do movimento camponês, 1924-1964. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Movimentos sociais no campo: a literatura sobre as lutas e resistências dos trabalhadores rurais do século XX. *Revista Lutas e Resistências*, Londrina, n. 1, p. 60-75, set. 2006.

C

CONHECIMENTO

Márcio Rolo

Marise Ramos

O termo conhecimento, derivado do latim *cognoscere*, possui várias acepções. Ele pode significar: a) uma simples “informação” ou a “ciência” de algo ou de um fato particular, como em: “Eu não tinha conhecimento deste fato até que ela me falou”; b) “discernimento”, “critério”, “distinção”, como em: “Conheço se um quadro é de Van Gogh pelos seus tons de amarelo”; c) “experiência”, como em: “Como jornalista, ele conheceu o melhor e o pior dos mundos”; e e) um objeto apropriado pelo pensamento por meio de um processo sistematicamente elaborado no qual os passos pelos quais se chega ao resultado fazem parte de sua estrutura, como em: “O conhecimento biológico representará para o século XXI o que a física-matemática representou para o século XX”.

Uma afirmação como: “Não conheço pessoalmente as pessoas que fazem parte da comissão, mas conheço muito a respeito delas” contrasta a acepção “a” com a acepção “e”. Esses sentidos podem ser apreendidos também em algumas formas verbais derivadas do termo conhe-

cimento, como no verbo “reconhecer”. A afirmação: “Não o reconheci quando você passou por mim na rua” compartilha da acepção “a”; já a afirmação: “Eu reconheci o meu erro” se reporta ao sentido de “e”, na medida em que se refere ao ato de apreensão das inter-relações cognitivas de um objeto.

Percebe-se, então, como as diversas acepções da palavra conhecimento apresentam como critério de sua estruturação uma forma de relação que o conhecimento mantém com o seu objeto. Essa relação pode ser tanto imediata e direta – como é o caso do seu sentido de “notícia” ou “experiência” – quanto mediada e processual – como é o caso do seu sentido “científico” ou “artístico”. Essa última relação se reporta a um universo bem mais amplo de questões, na medida em que se refere ao conhecimento como uma sequência aberta de operações, um processo permanente de construção, um devir.

Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo; conhecimento intelectual,

lógico, racional; conhecimento artístico, estético; conhecimento axiológico; conhecimento religioso; e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico (Saviani, 2005, p. 7). Isso nos permite dizer que as formas como o ser humano apreende o real são variadas, incluindo tanto os aspectos de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência) quanto também os de valorização (ética) e de simbolização (arte) desse mundo.

Mesmo a aproximação das propriedades do mundo real não ocorre de uma única forma. Ela pode se dar, inicialmente, como uma aproximação sensível, nos limites da aparência das coisas, produzindo o conhecimento cotidiano. Uma investigação metódica e sistematizada, por sua vez, é típica da produção do conhecimento científico. Mesmo essa, dependendo da concepção de mundo e de “verdade”, pode ser orientada por distintas referências teórico-metodológicas, levando-nos a ter como questão o quanto determinado conhecimento, considerado como “científico”, resultou da aplicação correta de um método, isto é, o quanto ele corresponde às determinações concretas de um objeto.

Com efeito, a pergunta “o que é o conhecimento” não teria importância significativa se as coisas se apresentassem para os nossos sentidos e para o nosso pensamento “tais como elas são” – isto é, de um modo imediato e manifesto. Se assim fosse, bastaria descrever do modo mais objetivo possível o que vemos, o que ouvimos ou sentimos – e teríamos todos a mesma consideração a respeito das coisas do mundo. O modo como as coisas são em sua essência não se manifesta imediatamente ao homem, e para que elas

o façam é preciso, antes, um esforço do pensamento de descobrir as suas estruturas e as suas leis de funcionamento. Esse esforço implica simultaneamente o surgimento da compreensão conceitual dos fenômenos e sua expressão adequada por meio de uma linguagem. O descompasso entre o que se apresenta aos sentidos humanos na forma de aparência e as estruturas ou leis que presidem e explicam os fenômenos faz surgir a relação sujeito–objeto.

Ora, uma vez que o conhecimento não é imediato, caberia perguntar pela natureza desse termo lógico – a mediação – que se coloca entre o sujeito e o objeto do conhecimento, estabelecendo a relação entre eles. A consciência filosófica cheia de contradições dos últimos 25 séculos esteve dividida acerca desse problema. A exigência de definir, ou mesmo superar, a oposição sujeito–objeto acha-se no fundamento da filosofia ocidental, e a aventura de percorrê-la desde a Antiguidade grega, passando por Parmênides, Heráclito, Platão, Aristóteles, bem como por Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Nietzsche e Hegel, leva-nos a perceber os pontos de vista contraditórios assumidos por cada um desses autores para pensar essa relação. Por vezes, a natureza processual do conhecimento é atribuída a uma limitação que reside no objeto do conhecimento: uma vez que cada coisa ou processo modifica-se no tempo, os juízos sobre a realidade têm um prazo de validade limitado pela própria natureza do objeto. Outras vezes essa limitação é atribuída ao sujeito cognoscitivo: nesse caso, o conhecimento não seria determinado apenas pelo objeto, mas também pelas particularidades individuais ou culturais do homem. As formas com que as

opiniões subjetivas se destacam ou se agregam irremediavelmente à objetividade passam a ser um problema teórico de grande complexidade.

Marx – um dos pensadores modernos que se dedicaram a compreender como as coisas podem ser conhecidas para que possam ser transformadas – afirmou que toda ciência seria supérflua se a forma de aparecimento (forma fenomênica) e a essência das coisas imediatamente coincidissem. Há, segundo ele, um descompasso entre o que percebemos com os nossos sentidos e aquilo que as coisas são quando explicadas mediante categorias científicas. Esse descompasso se evidencia, por exemplo, no campo da economia política. A forma acabada das relações econômicas – tal como elas se mostram em sua superfície, em sua existência real – é bastante diferente e, de fato, *contrária* ao conceito que corresponde a ela.

Pode-se ver a não imediatividade entre essência e fenômeno em diversos campos do conhecimento. No livro *Contribuição à crítica da economia política*, Marx desenvolve uma densa reflexão sobre o descompasso entre o modo com a mercadoria se apresenta aos homens – aparentemente como uma *coisa* sem relação com os homens – e o que ela é na verdade, isto é, uma *relação* entre os homens. Esse descompasso entre os sentidos e as categorias científicas pode evidenciar-se, igualmente, no âmbito das ciências da natureza. De acordo com Marx, a verdade científica é sempre um paradoxo se julgada pela experiência cotidiana (a lua não parece mover-se no céu segundo um movimento para nós inteiramente falso?) e, por isso, ele dirá: “a natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser huma-

no de modo adequado” (Marx, 2008a, p. 128).

As considerações de Marx se reportam à determinada abertura que permite instalar o conhecimento como processo. Sem jamais duvidar da independência que o mundo material tem em relação ao homem, ele chama a atenção, entretanto, para o aspecto sempre problemático e criador que caracteriza o método por meio do qual o conhecimento nasce e se estabiliza no interior de uma formação social.

Vale a pena nos deter na relação acima mencionada: a relação entre método de conhecimento e sociedade. Em um de seus primeiros livros, os *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx relacionou os sentidos humanos – segundo ele, a base de toda ciência – com o conjunto das relações sociais nas quais os homens vivem e se formam, mostrando que o trabalho, a cultura, a linguagem, em suma, a história do homem, são uma condição inerente ao modo como se engendram os sentidos humanos e, por conseguinte, o conhecimento. Para Marx, os homens se “efetivam” objetivamente no mundo não somente por meio do pensamento, mas também pelos sentidos, e a formação desses sentidos não é senão um processo social: “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (Marx, 2008b, p. 110).

É preciso abandonar o ponto de vista a partir do qual as coisas são dadas como imediatas, para descobri-las em seu condicionamento histórico. Apoiado na noção de que a consciência humana só nasce mediante outra consciência, Marx dirá que o *sensível* é tanto uma *forma social* definida pela práxis humana – isto é, pela ação transformadora do homem – quanto um *objeto social*

apreendido—isto é, um objeto construído na coletividade humana e apropriado individualmente por cada homem. Não há, pois, um conhecimento a-histórico, um conhecimento das coisas definitivo e elaborado a partir de categorias não humanas, atemporais. Todo fenômeno se exterioriza num campo de sociabilidade, e ele nada é *para-o-homem* fora das determinações dadas por esse campo. As formas como essa atividade se realiza, Marx as entende por *efetivação humana*. O homem *efetiva* sua humanidade quando contempla-se a si mesmo no mundo criado por ele. Esse mundo pode ser o da arte, da ciência, da religião.

Percebe-se como a filosofia marxista, recusando os pressupostos das filosofias “intuicionistas”, para quem a intuição é meramente um “encontro” da sensibilidade com o objeto a ser apreendido, postula uma nova forma de conceber o sujeito na sua relação com o *dado* sensível. Aqui, o conceito de “dado” é esvaziado de seu sentido filosófico tradicional, como aquilo que é fornecido *imediatamente* a um sujeito considerado um espectador imparcial do processo de construção do conhecimento, para assumir um sentido de trabalho, de mediação, de inventividade dos meios de se fazer “coincidir teoricamente” o fenômeno e a aparência. O método por meio do qual se elabora o conhecimento é uma “relação aberta”, engajada num campo de sociabilidade que se efetiva mediante a atividade humana. Por conta desta abertura Marx dirá que “o sentido de um objeto para mim vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido” (Marx, 2008b, p. 110).

Ao afirmar que o *dado* científico nunca é imediato, mas que ele só ocorre

no decurso de um processo, a concepção marxista de conhecimento se opõe ao positivismo, uma concepção de conhecimento que preconiza uma relação direta e sem mediações entre essência e fenômeno. A concepção positivista de conhecimento nasceu no século XVIII como uma utopia crítico-revolucionária da burguesia antiabsolutista, para tornar-se, no decorrer do século XIX até os nossos dias, uma ideologia conservadora identificada com a ordem industrial burguesa. Ela acha-se fundada no seguinte conjunto de pressupostos epistemológicos: 1) crença na neutralidade científica; 2) existência de um método universal de conhecimento, 3) crença numa objetividade científica a-histórica; 4) fetichização das categorias científicas isoladas, pensadas fora de uma totalidade; 5) crença num cogito cartesiano, isto é, num EU fechado em si mesmo e independente do mundo; e 6) conceito de natureza abstraído de toda relação humana.

Ora, uma vez que, para Marx, a formação dos sentidos mediante os quais apreendemos as relações entre as coisas “é um trabalho de toda a história”, percebe-se como, mais do que meramente “condicionado pelas relações sociais”, o conhecimento é, em si, *uma relação social*. Através dos sentidos humanos, os determinantes essenciais do processo histórico *penetram* o conhecimento em seu núcleo mais íntimo, moldando-o segundo as características de uma dada formação social.

Por isso, o conhecimento que temos do real não é propriamente de coisas, entidades, seres etc., mas sim de relações que a investigação trata de descobrir, determinar, apreender no plano do pensamento. Apreender e determinar essas relações exige um método que

parte do que é dado imediatamente, da forma como a realidade se manifesta – o concreto empírico –, e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. Essas relações gerais constituem a síntese, isto é, a forma geral do conceito que reúne o conjunto de propriedades reveladas pela análise, e que representa “com a maior fidelidade possível” o concreto do qual se partiu. “O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (Marx, 1978, p. 117). São as apreensões assim elaboradas e formalizadas que constituem a teoria e os conceitos. A ciência é a parte do conhecimento expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta, ou a realidade concreta *tematizada*, constitui os campos da ciência.

Colocado nessa perspectiva, o conhecimento do real é tanto histórico quanto dialético, uma vez que as motivações e as formas de se conhecer são orientadas historicamente pelos problemas que a humanidade se coloca e pelas delimitações e contornos teóricos, metodológicos e políticos que as relações sociais de produção impõem ao processo de produção do conhecimento. Por essa razão, nenhum conhecimento é neutro, absoluto ou estático, podendo vir a ser superado pelo movimento histórico e contraditório do real, que contempla superações e reconstruções de tais limites.

Chegamos assim ao aspecto central da definição de conhecimento que

tem por base o materialismo histórico-dialético, a saber, a relação constitutiva, necessária, entre *as formas concretas de existência de uma sociedade* e *as formas de consciência social que essa sociedade produz*. A forma como os homens trabalham e produzem suas condições de existência material determina a forma como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem. O conjunto das relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social.

Todo conhecimento traz inscrito no corpo de suas proposições as marcas da história a quem ele deve sua gênese, e essa história, sabe-se, gira essencialmente em torno dos diversos modos que o homem cria para suprir as suas condições materiais de vida. O trabalho é um aspecto estruturante da vida humana, sem ele não há vida humana, e por isso não se pode pensar o conhecimento, a linguagem, os conceitos independentemente dele.

Com isso, torna-se claro que o conhecimento é parte constituinte do trabalho, ele é a dimensão refletida da experiência que o homem faz da natureza, autonomizando-se gradativamente, à medida que ganha aspectos de generalização. Ora, conquanto tenha ter por base o conjunto das relações de produção, a consciência não mantém com elas, entretanto, uma relação imediata, mas pode vir a assumir a forma de diversas mediações. “A consciência” – diz Luckács – “se torna certamente sempre mais difusa, sempre mais autônoma, e no entanto continua ineliminavelmente, embora através de muitas mediações, em última análise, um

instrumento da reprodução do homem” (1972, p. 27).

As mediações entre o trabalho e o conhecimento se desdobram na história em relações que vão afetar tanto o sujeito quanto o objeto: “O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma como o seu *objeto* se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. Por isto, imediatamente em sua práxis, os *sentidos* se tornaram *teóricos*” (Marx, 2008b, p. 110; grifos do original). O homem engendra o seu objeto de conhecimento tanto quanto o objeto do conhecimento, historicamente constituído, engendra o homem.

Destaquemos esse último aspecto: o conhecimento percorre uma trajetória que vai do homem para o homem. Sujeito e objeto não existem um para o outro em si e fora da história, mas cada um deles somente existe mediante o outro, num processo dialético de continuidades e rupturas. Se o sujeito é o objeto do conhecimento mediatizado, o objeto é, por sua vez, o sujeito do conhecimento mediatizado.

Devemos, pois, a partir dessa base mais geral de sua definição, interrogar como o conhecimento vem se constituindo na sociedade moderna e contemporânea. Ora, uma vez que o conhecimento acha-se condicionado em última instância pelo trabalho, e na medida em que este, na sociedade capitalista, tornou-se alienado em relação ao homem ao assumir a forma-mercadoria, o conhecimento produzido pelo homem contemporâneo é também um conhecimento alienado, ele *se volta contra o homem*, acirrando ainda mais as contradições do capital.

Inserido no quadro de interesses do capital, o conhecimento científico é determinado pelos interesses da classe

dominante, não nos permitindo colocar outros problemas – cujo enfrentamento é de interesse da classe dominante – como prioritários para a ciência. A ciência acha-se na origem dessa *força essencial estranha* que a classe dominante procura criar “sobre o outro”, na medida em que concorre para transformar as práticas produtivas que favorecem a expansão do valor de uso em conexão com a expansão do valor de troca. Ciência e capital se relacionam pela via da *fruição* do artefato tecnológico disposto na forma-mercadoria mediante um processo no qual as faculdades humanas vão sendo constrangidas, pela criação permanente de novas necessidades.

Poderíamos aqui multiplicar indefinidamente a lista de exemplos em que a ciência, a serviço da reprodução ampliada do capital, é “fabricada” contra os interesses universais humanos. É o caso, por exemplo, das *doenças negligenciadas*, o conjunto das doenças que, por afetarem as populações mais pobres, não constituem um mercado lucrativo para a indústria farmacêutica – e por isso suas formas de tratamento não são investigadas pela ciência. É o caso também da *ciência transgênica*: prometendo eliminar a fome por meio do aumento da produtividade das colheitas, o agromercado nada mais faz do que acentuar a colonização pelo capital daqueles setores do campo relativamente infensos a ele. Por fim, poder-se-ia falar do caso da *energia atômica*, uma matriz energética extremamente interessante para o capital, mas de efeitos devastadores para a humanidade.

As considerações de Marx sobre a ciência se erigem, pois, em torno dessa contradição constitutiva entre os dois modos de exteriorização do conhecimento: entre o que ele é, por um lado,

como potência construtiva na sua forma universal – o conhecimento é uma força universalizante e um local de confirmação das forças essenciais humanas – e, por outro, entre o que ele é em ato, isto é, uma sequência dos vários momentos particularizados que ele assume como resultado das formas de existência. A ciência tal como é praticada no capitalismo é somente um momento particular do conhecimento, um momento no qual ele se constitui como uma força que se opõe ao homem.

É possível ver o movimento dialético que caracteriza as funções sociais da ciência na história. De início, a ciência desempenhou uma importante função civilizatória, quando se contrapôs à realidade socioeconômica do mundo feudal – daí o papel revolucionário que cumpriram pensadores como Giordano Bruno, Descartes, Galileu, dentre muitos outros, ao se posicionarem contra o dogmatismo obscurantista da Igreja Católica –, mas veio a se tornar, no interior da dinâmica histórica, um dos elementos centrais de reprodução do sociometabolismo do capital (Mészáros, 1981). Hoje, indubitavelmente, o capital precisa da ciência para a sua reprodução.

A verdade científica, do ponto de vista dialético, é sempre contraditória, e Marx não se cansa de sublinhar que precisamente as forças que hoje constroem a ciência em seu papel humanístico podem vir a ser uma plataforma para a construção de um espaço de conhecimento baseado em trocas múltiplas, multilaterais e solidárias. Daí a asserção marxista de que a ciência deve ser tensionada rumo ao desenvolvimento da sua forma universal – a ciência se universalizará na medida mesmo em que também se universalizem o trabalho, as forças produtivas, a riqueza,

as relações de produção (a propriedade privada, na sua forma universal, ganha a forma de propriedade coletiva) etc. –, o que somente acontecerá na sociedade sem classes.

A ciência entra, pois, no projeto societário de Marx como uma mediação fundamental da formação social capitalista, como uma das instâncias mais relevantes de extração de mais-valia, e daí advém a cuidadosa explicitação analítica empreendida por ele no decorrer de sua obra, examinando-a, metodicamente, nas suas relações concretas e contraditórias com o capital e o trabalho, com a questão da propriedade privada, da tecnologia, da sensibilidade humana e da formação humana, ou seja, com todas as instâncias constitutivas da *totalidade social*.

De acordo com a lição de Marx, para que o homem possa realizar todo o seu potencial emancipatório de vida é preciso que ele liberte, antes, todas as instâncias sociais, a ciência entre elas, da força destrutiva do capital – o que só poderá ser feito pela classe dos que vivem do trabalho. “A supressão da propriedade privada”, afirma Marx, “é a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos” (2008b, p. 109).

A aceitação irrefletida, por parte da classe dominada, das relações sociais que subordinam o conhecimento científico à hegemonia ideológica da classe dominante resulta de uma forma de consciência “passiva e impotente”. Desconstruir o movimento histórico que deu origem a essa forma de consciência exige a compreensão de que a realidade humano-social não se reduz à forma *reificada* que assumiu na sociedade contemporânea, mas que ela pode ser “reinventada” segundo uma

multiplicidade de possibilidades pela práxis humana. Afinal, se é mesmo verdade – como afirmou Marx – que o homem capta a realidade e dela se apropria com sentidos que são, eles próprios, um produto histórico-social, então é preciso – é uma necessidade ético-política – que ele procure as formas sociais de desenvolver os sentidos humanos a fim de que os objetos, os acontecimentos e os valores tenham um sentido, para ele, real e universal.

Nessa perspectiva, compreendem-se os papéis que os diversos modos de conhecimento – a ciência, a arte e a filosofia – devem desempenhar num projeto coletivo de libertação do homem. A ciência, de acordo com Kosik (1976), é um meio pelo qual o homem chega ao conhecimento de setores parciais da realidade humano-social – um meio necessário, mas nem de longe o único. A ela devem juntar-se também a filosofia e a arte – dois outros “meios” de que o homem dispõe para compreender a realidade humana *no seu conjunto* e para descobrir a verdade da realidade *na sua autenticidade*.

A prevalência da arte num projeto de reconstrução do conhecimento é explicada pelas próprias características que a distinguem das outras formas de conhecimento. Embora as interpretações mecanicistas quisessem ver nela tão somente “uma reação dos homens às condições dadas” ou uma mera “expressão histórica da realidade social” – reduzindo assim o seu alcance e a sua função –, a arte é, pelo contrário, uma forma de conhecimento que detém uma positividade própria: mais do que apenas uma intuição ou uma expressão, ela é um *fazer* que enfrenta os problemas de sua própria materialidade. É por conta desse âmbito próprio de jurisdição que a arte,

em meio às relações que a vinculam com o ambiente social, se diferencia por um viés ético, pela criação de valores próprios e autônomos. Por isso, no sentido próprio da palavra, a arte é, ao mesmo tempo, desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem das suas representações e preconceitos sobre a realidade até a própria realidade e à sua verdade. “Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com a sua própria realidade” (Kosik, 1976, p. 117).

O conhecimento do real como totalidade constituída por relações, portanto, não se completa exclusivamente com a ciência, com a ética ou com a estética. Nem se dá pela intuição ou pelo relato objetivo sobre os fatos. Essas dimensões da práxis humana, conquanto se confrontam dialeticamente, constituem as formas históricas de se apreender e (re)construir o mundo.

Sob a perspectiva abordada, produzir conhecimento em educação implica buscar compreender a história da formação e da (de)formação humanas por meio do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana; apreender as determinações dos processos de emancipação e de alienação da classe trabalhadora configuradas nas relações sociais de produção, tendo o trabalho como a mediação fundamental em sua relação com a ciência e com a cultura.

O conhecimento produzido na, pela e para a educação contribui, nesse sentido, para que o trabalho educativo produza, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2005). Para isso, a apreensão dos elementos econômicos, históricos

e culturais das relações humanas e sociais, assim como dos elementos científicos e tecnológicos da produção e da vida contemporânea, compreendidos em sua historicidade, são objetos tanto para a pesquisa em educação quanto para o ensino. Como objetos de ensino, por sua vez, esses conhecimentos precisam ser assimilados pelos indivíduos a fim de que eles desenvolvam seus sentidos de apreensão do real. Tais elementos se reúnem nos campos das ciências, da natureza e da sociedade, da ética e da estética, como universos

de conhecimento a que nos referimos. Em confronto com o senso comum, eles devem ajudar a superá-lo dialeticamente, isto é, incorporando os elementos virtuosos da experiência e do cotidiano no processo de elaboração do pensamento e de elevação cultural, intelectual e moral das massas. De outro lado, e concomitantemente, estão as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, ou seja, os métodos de conhecer e de ensinar. O trabalho educativo fecundo constitui essa unidade de conteúdo e método.

Para saber mais

- HORKHEIMER, M. *Teoria crítica I*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social*. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.
- _____. *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. Cap. 1.
- MARX, K. *A ideologia alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. São Paulo: Boitempo, 2008b.
- _____. *O capital*. São Paulo: Abril, 1988. Livro 1, v. 1.
- _____. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 103-132.
- MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

C

COOPERAÇÃO AGRÍCOLA

Pedro Ivan Christoffoli

Cooperação é “a forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos (Marx,

1988, p. 246). A aplicação da cooperação ao processo de trabalho permite: a) um encurtamento do tempo necessário à produção de determinado produto, isto é, confeccionam-se mais

produtos em menos tempo, pois é possível distribuir as diversas operações entre diversos trabalhadores e, por conseguinte, executá-las simultaneamente, reduzindo o tempo necessário para a produção do produto total; b) uma extensão do espaço em que se pode realizar o trabalho; c) um aumento da produção num menor tempo e espaço de ação (no caso da agricultura). Nesse caso, a brevidade do prazo em que se executa o trabalho é compensada pela magnitude da massa de trabalho lançada, no momento decisivo, ao campo de produção – por exemplo, na colheita ou numa roçada (Marx, 1988).

A cooperação baseia-se no princípio elementar de que a junção dos esforços individuais cria uma força produtiva superior à simples soma das unidades que a integram. Cria-se a força coletiva do trabalho. Segundo Marx,

[...] a soma mecânica das forças de trabalhadores individuais difere da potência social de forças que se desenvolve quando muitas mãos agem simultaneamente na mesma operação indivisa. [...] O efeito do trabalho combinado não poderia neste caso ser produzido ao todo pelo trabalho individual ou apenas em períodos de tempo muito mais longos ou somente em ínfima escala. Não se trata aqui apenas do aumento da força produtiva individual por meio da cooperação, mas da criação de uma força produtiva que tem de ser, em si e para si, uma força de massas. (Marx, 1988 p. 246-247)

O ser humano, na cooperação, como resultado do contato social, supera seus limites pessoais, e o traba-

lho social gerado é sempre maior que a soma de todos os trabalhos individuais. “Quando o trabalhador coopera sistematicamente com outros, livra-se dos grilhões de sua individualidade e desenvolve as possibilidades de sua espécie” (Marx apud Bottomore, 1993, p. 80).

O capitalismo, como modo de produção, desenvolve a cooperação em grau amplo e avançado por toda a sociedade. Para isso é necessário que o capitalista detenha grande concentração de meios de produção em suas mãos (capital fixo). Nesse contexto, é o capital que mantém e estimula a cooperação, posto que os trabalhadores encontram-se numa posição passiva: são considerados mercadorias pelo fato de venderem sua força de trabalho ao capitalista.

Embora também tenha existido nos modos de produção anteriores ao capitalismo, só nesse modo de produção a cooperação é sistematicamente explorada e transformada em necessidade objetiva para o capital. A busca por maximização da exploração do trabalho cooperado é que vai dar origem à administração tipicamente capitalista de empresas, que visa disciplinar e extrair conhecimento dos trabalhadores em prol da valorização do capital (Bottomore, 1993).

A autogestão socialista é uma das formas mais avançadas de cooperação. Refere-se à condição de autogoverno dos trabalhadores em relação ao seu trabalho e às suas condições de vida. A autogestão pode se dar no nível da empresa, de empresas de um mesmo ramo, ou do conjunto das empresas e da vida (da comunidade, da região, do país, internacional). Os domínios de decisão numa organização autogestio-

nária podem envolver: a) o domínio da organização do trabalho – delimitação das tarefas e das funções, ritmo de trabalho, chefias etc.; b) o domínio do pessoal – carreira profissional, promoções, demissões etc.; c) a gestão comercial e financeira; d) os meios tecnológicos de produção; e e) a organização geral da empresa – estrutura, direção etc. (Chauvey, 1975).

Nos países do antigo Bloco Socialista (Cuba, Leste Europeu e parte da Ásia), as cooperativas coletivas de trabalhadores rurais receberam uma série de condições favoráveis e estímulos para seu estabelecimento e desenvolvimento e responderam pela geração dos principais excedentes agrícolas destinados ao abastecimento do mercado interno. De maneira geral, essas cooperativas coletivas apresentavam as seguintes características:

- 1) O agricultor entrava com a terra e os meios de produção e a cooperativa o reembolsava gradualmente por esses bens, seja mediante a compra dos mesmos, seja pela destinação de uma proporção da renda distribuída para os cooperantes que ingressaram com a terra (essa proporção variou entre 40% e 20% da renda total distribuída entre os cooperantes). Gradualmente esse percentual tendeu a ser reduzido e eliminado.
- 2) De forma geral, os agricultores supostamente tinham livre escolha, tanto para a entrada nas cooperativas quanto para a saída. Em alguns países, esse preceito foi de fato exercido livremente, enquanto foi cerceado em outros.
- 3) A distribuição dos resultados era feita basicamente em função do trabalho aportado pelo sócio. Havia algumas diferenças na forma de

aplicar esse princípio. Em alguns países, levava-se em consideração, além do tempo de trabalho, a qualificação do trabalhador e da função e a dificuldade do trabalho.

- 4) A organização do trabalho se dava por meio de equipes semiautônomas de trabalho (nas cooperativas maiores) ou por setores especializados de trabalho (nas cooperativas menores).
- 5) As instâncias diretivas da cooperativa em geral eram compostas por uma assembleia geral, que era a instância máxima de decisão, e por diretorias eleitas pelos associados, com prazo de mandato variável e podendo ou não se reeleger – a reeleição era vetada na Iugoslávia (Flavien e Lajoinie, 1977).

Lenin, ao liderar a experiência de construção socialista na Rússia, identificou alguns elementos-chave que constituiriam os princípios para o estímulo à cooperação na agricultura:

- respeito absoluto à voluntariedade do camponês – não permitir nenhum tipo de coação;
- necessidade de um paciente e prolongado trabalho de persuasão e convencimento;
- desenvolvimento gradual do movimento cooperativo: das formas simples às formas superiores e das pequenas às grandes cooperativas;
- elevação constante do nível cultural do campesinato sem a qual é impossível o domínio das técnicas modernas;
- absoluto cumprimento da democracia cooperativista: elegibilidade dos órgãos de direção, direito dos cooperativistas à crítica etc.;
- necessidade de ajuda material, técnica e financeira por parte do Estado;

- subordinação dos interesses da produção cooperativa aos interesses gerais da economia nacional sem que isso implique administração pelo Estado;
- necessidade de manter o vínculo estreito entre a cooperativa e o campesinato que a rodeia (Barrios, 1987 p. 5-6).

No Brasil há poucos registros históricos com relatos e análises de experiências coletivas/comunitárias de produção. Os povos indígenas brasileiros tradicionalmente desenvolveram uma economia organizada com base no modo de produção comunal primitivo, pautado principalmente na caça, na coleta de frutos e na agricultura rudimentar de subsistência. Posteriormente, sem mencionar as experiências desenvolvidas pelos índios guaranis (nas reduções jesuíticas) e, possivelmente, as experiências comunitárias nos quilombos (Palmares e outros, sendo muitos remanescentes até os dias atuais), há poucos registros desse tipo de experiências produtivas.

Nos séculos XVIII e XIX surgiram algumas experiências localizadas de colônias coletivistas influenciadas pelo socialismo utópico europeu (Owen, Fourier, Gide...). Pode-se destacar, no Paraná, a Colônia Tereza Cristina, de base cooperativa (1847) e, no município de Palmeira, a organização, no ano de 1889, da Colônia Cecília, que subsistiu até 1894 (Chacon, 1959).

Também é digna de nota a existência de terras comunitárias denominadas de “faxinais”, especialmente na região Sul do Brasil. Os faxinais compõem-se em geral de áreas de mata e pastagens utilizadas de forma comunitária, fornecendo pastagem e madeira para uso dos moradores. No entanto, as explorações

agropecuárias são realizadas de forma individual pelas famílias ali residentes. Em outras regiões do país, os “fundos de pasto” ou “terras de santo” são áreas de usufruto coletivo, porém sem que a exploração do trabalho se efetue de forma coletiva.

Ainda no meio rural, é tradicional o desenvolvimento de formas mais embrionárias de cooperação, tais como os mutirões, as trocas de dias de serviço, as roças comunitárias. Essas formas de cooperação remontam aos tempos da colonização e se perpetuam até os dias atuais. Elas têm origem nas práticas tradicionais dos primeiros colonos portugueses e também dos povos africanos, que conformaram parte significativa do campesinato brasileiro. A partir dos anos 1950-1960, essas formas associativas primárias, como as trocas de serviço, mutirões e roças comunitárias, passaram a ser estimuladas tanto pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), como pelos setores progressistas da Igreja Católica (Martins, 1984). Mais recentemente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais e sindicais – como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf) e a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) – procuraram organizar distintas formas de cooperação no meio rural, criando milhares de formas organizativas associativas dos mais variados tipos: associações, cooperativas coletivas, cooperativas mistas regionais e grupos de trabalho coletivo e semicoletivo.

A luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil resultou em acúmulos importantes em termos das formas de organização e princípios de funcio-

namento das experiências de cooperação, sintetizados pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab) (1997):

- É fundamental desenvolver a cooperação em suas mais diversas formas, pois o importante não é a forma, mas o ato de cooperar. A cooperativa é apenas uma dessas formas, e não deve ser a única a ser impulsionada.
 - É preciso respeitar a voluntariedade das pessoas, mas lembrar que “a necessidade comanda a vontade”. Ou seja, nem sempre os agricultores participam porque estão conscientes da necessidade de cooperação ou de seu papel estratégico, mas sim porque estão necessitados. A ideia é partir das necessidades objetivas para ir construindo uma forma de cooperação que dê conta dos problemas e necessidades dos sócios e avance em sua conscientização.
 - A cooperação deve ser um espaço de gestão democrática no qual os sócios possam exercer sua soberania. Cada experiência de cooperação deve definir espaços (instâncias) e formas que permitam, organizadamente, a participação de todos. A direção da cooperação deve ser exercida por um coletivo de militantes, rompendo com a prática do personalismo do poder.
 - É fundamental desenvolver a *intercooperação* entre as diversas formas associativas existentes nos assentamentos, ou seja, as formas de cooperação também devem cooperar entre si para terem mais força e maior capacidade de enfrentamento da concorrência capitalista e de criação de riqueza sob a forma associativa.
 - O econômico deve estar ligado aos objetivos estratégicos das organizações. Não está acima deles. A cooperativa deve alinhar sua atuação do dia a dia com os princípios e objetivos estratégicos da luta pela Reforma Agrária.
 - O que determina o avanço da cooperação são as condições objetivas e não apenas a vontade dos associados. A forma de cooperação a ser adotada, bem como o grau de desenvolvimento que a mesma pode alcançar dependem tanto de condições objetivas (mercado, meios de produção, capacitação e qualificação da força de trabalho etc.) quanto de condições subjetivas (vontade das pessoas, seus sonhos e projetos). A cooperação deve estimular o aumento da produtividade do trabalho de seus associados, resguardados os aspectos de sustentabilidade e equidade social.
 - A cooperativa deve ser vista como um instrumento de estabilização econômica, mas também contribuir como instrumento de transformação social.
 - As atividades da cooperativa devem contribuir com a sustentabilidade ambiental e fomentar a proteção da agrobiodiversidade e das sementes, como patrimônio dos povos a serviço da humanidade, com a agroecologia como estratégia produtiva básica.
 - A cooperação deve promover a organicidade de base, mediante a constituição de núcleos de associados, viabilizando e estimulando a participação política das pessoas, a conscientização e a superação das desigualdades sociais e econômicas.
- No meio rural brasileiro, e em particular nos assentamentos, desenvol-

veram-se diversas formas de cooperação a partir da experiência concreta dos trabalhadores e suas organizações. Vamos elencar as principais delas e suas características.

Associações sem fins lucrativos

Essa é a forma organizativa mais abundante no meio rural brasileiro e também nos assentamentos. Juridicamente, a associação não pode desenvolver atividades econômicas, mas na prática acaba exercendo esse papel, ao menos nos estágios iniciais de organização do processo de cooperação. Algumas das principais vantagens da associação sem fins lucrativos são a pouca exigência burocrática para fundação e funcionamento; o fato de os sócios não responderem com o seu patrimônio caso a associação enfrente dificuldades financeiras; A grande flexibilidade que permite uma ampla gama de arranjos sociais e organizativos, além de, na prática, contemplar grande variedade de atividades, desde as comunitárias e culturais/recreativas, até a representação política e a dinamização de atividades econômicas. Dentre as atividades econômicas que essas associações desenvolvem, podemos citar: associações para compartilhamento de máquinas (tratores, caminhões etc.), associações para venda da produção, realização de feiras livres e comercialização e industrialização de produtos.

Cooperativas de comercialização e prestação de serviços

Dedicam-se basicamente à comercialização (compra e venda de insumos e equipamentos, e venda da produção dos seus associados), à prestação de

assistência técnica e à prestação de serviços de máquinas (tratores, transporte etc.) e de organização da produção (definição da estratégia de desenvolvimento da região, linhas de produção etc.). Podem também, observadas as condições objetivas, desenvolver a agroindústria para agregação de valor à produção dos associados. Podem ter abrangência de atuação apenas dentro de um assentamento, no âmbito de um município, ou até mesmo envolver vários municípios e milhares de associados.

Cooperativas de produção coletiva (CPAs) e grupos coletivos

Organizam o trabalho de seus associados de forma coletiva. Exigem um grau mais elevado de organização interna e de consciência de seus participantes. A CPA é uma experiência na qual os associados exercem a autogestão, no nível da unidade produtiva, de forma plena. O conteúdo e o ritmo do trabalho, além da política de redistribuição dos excedentes econômicos gerados são regulados pelas decisões coletivas. Algumas das experiências mais avançadas de cooperação existentes nos assentamentos se organizam na forma de CPAs para a produção agropecuária. Usualmente são cooperativas pequenas (as maiores chegam a ter pouco mais de 100 trabalhadores, mas, em média, não passam de 30 a 40 associados), de atuação local e em pequeno número nos assentamentos.

Cooperativas de crédito

As cooperativas de crédito são formas de cooperação que procuram viabilizar o acesso ao crédito e a recursos públicos, e

a mobilização de recursos locais em vista do apoio a atividades econômicas que promovam o desenvolvimento regional e a melhoria de condições de vida de seus associados. A cooperativa de crédito funciona fortemente com base na confiança de seus associados e, portanto, depende, além de uma adequada gestão de empréstimos e cobranças, de solidez financeira e política.

Cooperativas de trabalho

As cooperativas de trabalho reúnem trabalhadores que organizam

coletivamente sua força de trabalho, de forma a prestar serviços técnicos, executar obras, produzir bens etc., com autonomia e autogestão, a fim de melhorar suas condições de vida e trabalho, dispensando a intervenção de patrões ou empresários. Nos assentamentos, as cooperativas de trabalho técnico, que prestam serviços de assistência técnica às famílias assentadas e às suas entidades, são as mais comuns. Legalmente, as CPAs também podem ser caracterizadas como cooperativas de trabalho.

Para saber mais

BARRIOS, A. M. (org.). *Lenin: sobre la cooperación*. Havana: Ministerio de la Educación Popular, 1987.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CHACON, V. *Cooperativismo e comunitarismo*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 1959.

CHAUVEY, D. *O que é a autogestão*. Lisboa: Edições 70, 1975.

CHRISTOFFOLI, P. I. *O desenvolvimento de cooperativas de produção coletiva de trabalhadores rurais no capitalismo: limites e possibilidades*. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL (CONCRAB). Sistema cooperativista dos assentados. *Caderno de cooperação agrícola*, São Paulo, 1997.

FLAVIEN, J; LAJOINIE, A. *A agricultura nos países socialistas da Europa*. Lisboa: Avante, 1977.

MARTINS, J. S. Prefácio. In: ESTERCI, N. (org.). *Cooperativismo e coletivização no campo: questões sobre a prática da igreja popular no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero/Iser, 1984.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. V. 1.

CRÉDITO FUNDIÁRIO

João Márcio Mendes Pereira

No início dos anos 1990, o Banco Mundial (BM) passou a estimular intelectual e financeiramente a adoção de políticas agrárias neoliberais – em particular na América Latina, em parte da África e da Ásia e na ex-União Soviética – com o objetivo de mercantilizar o acesso à terra, acelerar a atração de capital privado para o campo, aumentar a produtividade econômica e, assim, reduzir a pobreza rural. Tais políticas se concentraram na promoção de relações de arrendamento e de compra e venda de terras, bem como na privatização de propriedades coletivas e estatais e na privatização de terras públicas e comunais.

Em países marcados por altos índices de concentração fundiária, tensões sociais no campo e governos afinados com o programa político neoliberal, o BM impulsionou a chamada “Reforma Agrária de mercado” (RAM) como mecanismo de novo tipo para mercantilizar o acesso à terra, aumentar a produtividade econômica na agricultura e reduzir a pobreza rural. Iniciada em 1994 na Colômbia, a RAM assumiu diferentes formatos e foi adotada nos anos seguintes em diversos países, como África do Sul, Guatemala, Honduras, México, Maláui, El Salvador e Filipinas. No Brasil, a experiência teve início em 1997.

Para legitimar a RAM, o BM procedeu a uma crítica radical ao que ele mesmo denominou de Reforma Agrária “tradicional” ou “conduzida pelo Estado” – baseada no instrumento da

desapropriação de propriedades rurais que não cumprem com a sua função social –, alegando tratar-se de um modelo conflitivo, discricionário, lento, centralizado, burocratizado, caro, ineficiente e fracassado, visto que não teria aumentado a eficiência econômica nem reduzido a pobreza onde foi implementado. Segundo o BM, a razão do esgotamento do modelo residiria em seu caráter estatista, que teria substituído, em vez de dinamizar, os mercados de terra. Por contraste, o futuro da Reforma Agrária passaria pela adoção de um novo enfoque, que fosse “amigável com o mercado”. Assim, o BM trabalhou para que a RAM fosse aceita, política e conceitualmente, como uma modalidade de Reforma Agrária, ao mesmo tempo em que negava a atualidade da ação desapropriacionista e redistributiva do Estado.

Esse modelo não é uma modalidade de Reforma Agrária redistributiva, pois tem como princípio a compra e a venda voluntárias de terra entre agentes privados, acrescidas de uma parcela variável de subsídio para investimentos socioprodutivos. Já a Reforma Agrária redistributiva consiste em uma ação do Estado que, num prazo relativamente curto, redistribui uma quantidade significativa de terras privadas monopolizadas por grandes proprietários. Seu objetivo é democratizar a estrutura agrária, o que pressupõe transformar as relações de poder econômico e político responsáveis pela reprodução da

concentração fundiária. Como política redistributiva, implica, antes de tudo, a desapropriação “punitiva” (isto é, mediante indenização abaixo do preço de mercado ou sem indenização) de terras privadas que não cumprem a sua função social.

Como mostra a experiência histórica e vem sendo insistentemente reiterado pelos movimentos camponeses contemporâneos de todo o mundo, a Reforma Agrária precisa vir acompanhada de um conjunto de políticas complementares nas áreas de infraestrutura, educação, saúde e transporte, bem como de uma política agrícola que favoreça o campesinato, baseada na oferta pública de crédito, assistência técnica e acesso a mercados. Em outras palavras, seu objetivo central é redistribuir terras e garantir as condições de reprodução social do campesinato, atacando as relações de poder na sociedade que privilegiam os grandes proprietários – que podem ser, inclusive, grandes empresas e bancos (nacionais ou estrangeiros). Por tudo isso, a Reforma Agrária exige o fortalecimento do papel do Estado na provisão de bens e serviços públicos essenciais à melhoria das condições de vida dos camponeses assentados e ao desempenho econômico do setor reformado.

A implantação da Reforma Agrária de mercado no Brasil

O programa do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) apresentado na campanha eleitoral de 1994 reconhecia a necessidade de mudanças em favor da desconcentração da propriedade da terra e do fortalecimento da agricultura familiar. No entanto, a “Refor-

ma Agrária” era pensada sem qualquer relação com a transformação da estrutura fundiária brasileira, a democratização do poder político, o crescimento da produção agrícola e a mudança do modelo de desenvolvimento econômico, entendida como a ampliação e o fortalecimento do mercado interno de massas e a redistribuição substantiva de renda e riqueza. Tratava-se, tão somente, da realização pontual e dispersa de assentamentos de trabalhadores sem-terra a fim de aliviar a pobreza rural. Não por acaso, quando teve início o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o programa de Reforma Agrária foi vinculado ao programa Comunidade Solidária, de caráter assistencialista.

Apesar das orientações minimalistas do Governo FHC, o tema da Reforma Agrária retornou à agenda política nacional pela confluência de um conjunto de pressões e acontecimentos desencadeados no biênio 1996-1997. Desses, foram fundamentais: a) a enorme repercussão internacional que tiveram os massacres de trabalhadores rurais em Corumbiara (Rondônia, agosto de 1996) e, sobretudo, em Eldorado dos Carajás (Pará, abril de 1996); b) o aumento em praticamente todo o país das ocupações de terra organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, em alguns estados, por sindicatos e federações ligados à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); c) a tensão social crescente no Pontal do Paranapanema (São Paulo) em virtude do aumento das ocupações de terra e da violência paramilitar praticada por latifundiários; d) a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, organizada pelo MST, que chegou a Brasília em abril de 1997 –

um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás – e acabou catalisando a insatisfação popular contra as políticas neoliberais, transformando-se na primeira grande manifestação popular contra o governo FHC e o neoliberalismo no Brasil.

Esse conjunto de pressões e acontecimentos deu visibilidade nacional e internacional ao quadro de violência e impunidade vigentes no campo brasileiro, bem como à luta por Reforma Agrária no Brasil. Em resposta, o governo federal criou, ainda em 1996, o Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária, com o objetivo de retomar a iniciativa política e pautar o tratamento da questão fundiária.

O Governo FHC iniciou, então, um conjunto de ações relacionadas à Reforma Agrária e aos conflitos no campo. Relativamente dispersas no início, tais ações foram ganhando coerência ao longo do triênio 1997-1999. Foram elas: a) baratear e acelerar as desapropriações para fins de Reforma Agrária; b) reprimir as ocupações de terra, impedindo que propriedades ocupadas fossem desapropriadas; c) criminalizar as ocupações, utilizando os grandes meios de comunicação para criar uma imagem negativa dos “sem-terra” e da sua forma de luta social; d) implantar o processo de descentralização político-administrativa da Reforma Agrária, o que implicava “desfederalizar” a execução da política fundiária; e e) introduzir a Reforma Agrária assistida pelo mercado do BM no Brasil.

Desde 1995, o BM recomendava ao governo federal a adoção de medidas que dinamizassem relações de compra e venda como a forma mais “eficiente” de acesso à terra para agricultores pobres e trabalhadores rurais sem-terra. Ao mesmo tempo, o BM prescrevia a

necessidade de políticas governamentais que aliviassem de maneira seletiva o impacto da implantação do Plano Real no campo.

Em 1996, na esteira do aumento das ocupações de terra e da politização da questão agrária, o BM oferecera ao governo brasileiro o seu novo produto, a RAM, alegando que o modelo de ação fundiária vigente no Brasil era lento, caro e conflituoso. Para o BM e o governo federal, a introdução de programas de crédito que financiassem a compra de terras negociadas voluntária e diretamente entre trabalhadores e proprietários desligaria a conexão entre ocupações e desapropriações, recolocando em novo patamar o tratamento das questões fundiárias. Assim, a ação governamental não mais estaria a reboque de fatos políticos provocados pela ação dos movimentos sociais. Ademais, as projeções do BM indicavam que a RAM teria um custo por família financiada mais baixo do que o do modelo convencional, o que favoreceria a sua difusão pelo país.

Sem dúvida, a rapidez e a escala com que a RAM foi implantada no Brasil não têm paralelo no cenário internacional. Em agosto de 1996, teve início no Ceará o projeto São José (ou “Reforma Agrária Solidária”) e o primeiro financiamento para a compra de terras foi liberado em fevereiro de 1997. As negociações com o BM para um projeto maior já estavam em andamento, culminando em abril de 1997 com a criação do projeto-piloto Cédula da Terra, previsto para financiar 15 mil famílias em cinco estados da federação (Bahia, Pernambuco, Ceará, Maranhão e Minas Gerais).

Paralelamente, em fevereiro de 1997, foi protocolado no Senado um projeto de lei para a criação de um fundo nacio-

nal de terras, o que se consumiria em fevereiro de 1998, com a criação do Banco da Terra pelo Congresso Nacional. Note-se que, naquela altura, o Cédula da Terra mal havia começado e nem sequer fora feita a avaliação intermediária prevista no acordo de empréstimo com o BM. Além disso, todas as organizações nacionais de representação de trabalhadores rurais do país eram contrárias à criação do Banco da Terra. Mesmo assim, o governo federal acionou a sua base parlamentar para aprová-lo, utilizando como argumento o fato de que o programa contaria com empréstimos significativos do BM.

Em outras palavras, partindo de uma experiência pontual no estado do Ceará até a mobilização do “rolo compressor” do governo federal no Congresso Nacional, em apenas um ano e seis meses o Brasil conheceu três projetos direcionados para a mesma finalidade: instituir o financiamento público para a compra privada de terras como mecanismo alternativo à Reforma Agrária, a fim de aliviar as tensões sociais no campo e reconstituir o protagonismo político do governo na condução da política agrária.

Contra essa tentativa de substituição da política de Reforma Agrária posicionaram-se, de 1997 e 1999, a Contag, o MST e uma enorme gama de organizações sociais articuladas no Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo. Tais programas eram vistos como extensão da agenda neoliberal para o campo brasileiro. Naquela conjuntura, a crítica a tais programas serviu como referência para uma crítica mais geral às ações do governo federal no meio rural.

Assim, o Fórum encaminhou, em outubro de 1998, uma solicitação ao Painel de Inspeção do BM,¹ susten-

tando que o projeto Cédula da Terra: a) não estava sendo implantado como projeto-piloto, uma vez que não havia sido sequer avaliado e que o BM já assumira o compromisso com a sua ampliação, consumada na criação do Banco da Terra; b) estava sendo executado como alternativa, e não como complemento à desapropriação, revogando, na prática, o papel do Estado de garantir o cumprimento da função social da propriedade, previsto na Constituição Federal de 1988; c) havia sido dirigido para estados com grande estoque de terras desapropriáveis, possibilitando que terras mantidas como reserva de valor durante décadas fossem remuneradas à vista a preço de mercado; d) aquecia o mercado fundiário, contribuindo para a elevação do preço da terra, revertendo a tendência de queda relativa até então observada; e) suas condições de financiamento eram proibitivas, o que geraria inadimplência e perda da terra; f) o projeto não atendia, por essa mesma razão, o objetivo de “combate à pobreza rural” preconizado pelo BM; g) não se tratava de um processo transparente e participativo, na medida em que não havia publicização de informações aos mutuários ou às suas organizações de representação, nem tampouco mecanismos de consulta e participação social; h) permitia a reprodução de relações tradicionais de dominação e patronagem no meio rural, na medida em que a negociação em torno do preço da terra, longe de ser uma transação mercantil entre iguais, era controlada pelos agentes dominantes no plano local (proprietários e políticos).

Em maio de 1999, o Painel de Inspeção julgou improcedentes todos os argumentos do Fórum e não recomendou à diretoria do Banco Mundial a investigação solicitada. Imediatamente, o

governo brasileiro usou tal recusa como prova da suposta eficiência do projeto. Na ocasião, inclusive, o Painei chegou a desqualificar a representatividade das organizações que compunham o Fórum, considerando suas reivindicações de caráter “filosófico”.

Amparado por farta documentação, liberada pelo governo brasileiro tão somente porque dois parlamentares haviam assinado um pedido oficial de informações, o Fórum fez nova solicitação ao Painei de Inspeção em agosto de 1999. Em dezembro, novamente o pedido foi negado, sob a alegação de que o Fórum não havia esgotado todos os canais de negociação com o BM e o governo federal antes de solicitar a inspeção. Naquela altura, o BM exaltava a experiência brasileira com a RAM como um caso de sucesso e um exemplo para outros países.

Todavia, a Contag e o MST, principais organizações nacionais de representação de trabalhadores rurais, posicionaram-se em bloco, por intermédio do Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo, contra o novo modelo de mercado. Essa resistência desafiava o discurso do BM de que o caso brasileiro era bem-sucedido e contava com a “participação da sociedade civil”. Nesse contexto, o empréstimo que o BM havia prometido ao governo federal para financiar a ampliação do Banco da Terra para o âmbito nacional enfrentava um impasse: como legitimar uma operação que enfrentava tanta resistência política? Com a irrupção da crise do Plano Real no final de 1998 e as dificuldades do governo brasileiro para garantir a contrapartida necessária ao empréstimo do BM, esse impasse ganhou ingrediente adicional.

A situação só foi superada em 2000, quando a Contag incluiu na pauta do Grito da Terra Brasil – a sua manifestação anual mais importante – a demanda por crédito fundiário e decidiu negociar com o governo federal e o BM a criação de um programa para esse fim. O BM, então, desviou momentaneamente o seu apoio ao Banco da Terra para o novo Crédito Fundiário de Combate à Pobreza Rural, um programa muito semelhante ao Cédula da Terra. Com o apoio da Contag, a diretoria do BM aprovou, em 2001, o pedido de empréstimo para implantar o crédito fundiário em 14 estados. Assim, ampliou-se sensivelmente a experiência do Cédula da Terra, que nem sequer havia sido concluído. A partir desse momento, a Contag passou a diferenciar o programa de crédito fundiário, apoiando-o como algo distinto da experiência anterior do Cédula da Terra. Já o BM reconheceu que todos integravam a mesma matriz.

Continuidades e descontinuidades no governo Lula

Durante o governo FHC, foram implantados quatro programas, sendo o de São José uma experiência pequena, limitada ao Ceará. Esse projeto financiou em torno de 800 famílias no ano de 1997. Já o Cédula da Terra, apesar de ser também um projeto-piloto, foi mais abrangente, pois atingiu quase 16 mil famílias de cinco estados. O Cédula da Terra acabou oficialmente em dezembro de 2002. O caso do Banco da Terra é diferente, pois não se trata apenas de uma linha de crédito transitória, mas de um fundo que pode captar recursos de diversas fon-

tes (inclusive externas) para financiar a compra de terras por trabalhadores rurais. Constitui, por isso, um instrumento de caráter permanente.

O primeiro governo de Lula, redefinindo alguns parâmetros, incorporou esse instrumento à sua política fundiária, fortalecendo-o como fonte da contrapartida nacional aos empréstimos do BM para a implantação da Reforma Agrária de mercado. Por outro lado, enquanto linha de crédito, o Banco da Terra foi renomeado de Consolidação da Agricultura Familiar (CAF) em outubro de 2003. O nome mudou, os itens financiáveis foram ampliados e as condições de financiamento foram revistas, mas a lógica permaneceu a mesma. Por sua vez, o Crédito Fundiário de Combate à Pobreza Rural não apenas teve continuidade, como foi ampliado no Governo Lula, sendo renomeado de Combate à Pobreza Rural (CPR).

Em novembro de 2003, foi criado o Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), responsável pela gestão do CPR e do CAF. A instrumentalidade do PNCF foi tecnicamente aperfeiçoada para dar continuidade ao financiamento público à compra de terras por agentes privados potencialmente em todo território nacional.

Se, do ponto de vista técnico, os programas não apenas tiveram continuidade como foram ampliados, do ponto de vista político houve descontinuidades relevantes em relação ao quadro de disputas que marcara o governo anterior. A primeira é que nenhuma en-

tidade de representação rural (patronal ou de trabalhadores) considerava que o Governo Lula tinha intenção de substituir o modelo convencional de Reforma Agrária pela Reforma Agrária de mercado. A segunda descontinuidade diz respeito à legitimação dada por organizações sindicais de representação de trabalhadores rurais aos programas de crédito fundiário, como a Contag e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil (Fetraf-Sul). Durante o primeiro Governo Lula, a luta contra esse modelo de ação fundiária deixou de aglutinar o conjunto das entidades de representação do campesinato pobre. Depois da divisão política do Fórum em 2000, os movimentos contrários a tal modelo (como o MST e os demais integrantes da Via Campesina-Brasil) relegaram essa questão a um plano secundário, para evitar atritos com as entidades sindicais e por entenderem que a contradição principal no meio rural brasileiro durante aquele período era entre o agronegócio exportador e os trabalhadores rurais sem-terra, e não entre a desapropriação e o crédito fundiário.

A expansão dos programas de crédito fundiário entre 2003 e 2010 fez da experiência brasileira a mais abrangente em âmbito internacional, tanto em número de famílias financiadas quanto em volume de recursos gastos. Nenhum outro país contratou tal volume de empréstimos com o BM para financiar a compra de terras, negociadas por trabalhadores e proprietários.

Nota

¹ O Painel de Inspeção foi criado em 1994 para proporcionar um fórum “independente” aos agentes sociais que se sentissem prejudicados direta ou indiretamente pela realização de projetos financiados pelo Banco Mundial. A reclamação deveria demonstrar que os efeitos

negativos decorriam da não observância das normas e procedimentos do banco na elaboração, execução e avaliação dos projetos financiados.

Para saber mais

BARROS, F.; SAUER, S.; SCHWARTZMAN, S. (org.). *Os impactos negativos da política de Reforma Agrária de mercado do Banco Mundial*. Brasília: Rede Brasil–MST–Via Campesina–FIAN–Environmental Defense–CPT, 2003.

BORRAS JR., S. M. Questioning the Pro-market Critique of State-led Agrarian Reforms. *European Journal of Development Research*, v. 15, n. 2, p. 109-132, Dec. 2003.

BURKI, S. J.; PERRY, G. *The Long March: A Reform Agenda for Latin America and the Caribbean in the Next Decade*. Washington (D.C.): The World Bank, 1997.

MEDEIROS, L. S. de. *Movimentos sociais, disputas políticas e Reforma Agrária de mercado no Brasil*. Rio de Janeiro: CPDA-UFRRJ–UNRISD, 2002.

PEREIRA, J. M. M. *A política de Reforma Agrária de mercado do Banco Mundial: fundamentos, objetivos, contradições e perspectivas*. São Paulo: Hucitec, 2010.

VAN ZYL, J.; KIRSTEN, J.; BINSWANGER, H. (org.). *Agricultural Land Reform in South Africa: Policies, Markets and Mechanisms*. Nova York: Oxford University Press, 1996.

WORLD BANK. *Land Policies for Growth and Poverty Reduction*. Washington (D.C.): The World Bank, 2003.

_____. *Rural Development: From Vision to Action – a Sector Strategy*. Washington (D.C.): The World Bank, 1997.

C

CRÉDITO RURAL

Sergio Pereira Leite

Em qualquer atividade produtiva, seja no setor agropecuário, industrial, de comércio ou de serviços, a existência de uma linha de crédito é fundamental para viabilizar as despesas com insumos, mão de obra, investimentos (em máquinas, equipamentos, edificações etc.) e comercialização dos produtos objeto dessa atividade. O crédito, nesse sentido, pode ser compreendido como uma

antecipação monetária (empréstimo) entregue ao tomador (produtor) dos recursos, que fará uso do financiamento. Assim, na ausência de recursos próprios que permitam custear a produção, dispor de um programa de crédito para um setor específico tem sido uma estratégia importante para sustentar a produção e, conseqüentemente, a oferta de um bem e/ou serviço. Além do crédito para ati-

vidades produtivas, há também linhas de crédito direcionadas ao consumo, por exemplo. No nosso caso, vamos nos deter no crédito orientado à produção, em particular àquela existente no meio rural brasileiro.

Primeiramente devemos lembrar que estamos tratando de um empréstimo que, para tanto, pressupõe algumas condições prévias, entre as quais: instituições devidamente reconhecidas e/ou credenciadas para operar esses financiamentos (bancos, públicos ou privados, por exemplo¹) e que contem com fundos disponíveis para tanto, prazos para a devolução dos recursos emprestados, cobrança de taxas pela antecipação dos recursos financeiros (taxas de juros), cobrança de taxas administrativas para viabilizar a operação, garantias exigidas do tomador (que variam de acordo com o tipo de financiamento, a instituição financeira envolvida, o programa governamental etc.), assinatura de contrato entre as partes envolvidas, enquadramento do beneficiário nos critérios previstos para a linha de financiamento, seguro do valor financiado. É bom frisar que a política de crédito está, por definição, atrelada à política monetária propriamente dita, pois depende das taxas de juros praticadas pelo sistema financeiro e, em especial, definidas pelas autoridades monetárias (no caso brasileiro, pelo Banco Central). Ou seja, num contexto de política monetária que vise à contenção da inflação por intermédio de uma frenagem da capacidade de gasto, o aumento da taxa de juros geral da economia certamente influenciará as condições de operação de programas específicos de crédito, podendo torná-los mais “caros” aos interessados em recorrer a esse tipo de recurso. Assim, podemos deduzir que, para o tomador

dos empréstimos (o produtor), o uso do financiamento somente será interessante quando a expectativa de retorno e a rentabilidade da sua produção compensarem o custo (juros, administração, seguro etc.) de fazer uso do dinheiro emprestado. Caso contrário, a capacidade de pagamento das dívidas contraídas com esses empréstimos ficará seriamente comprometida.

Uma segunda lembrança que nos parece importante fazer aqui refere-se às especificidades da atividade agropecuária e seu rebatimento sobre as modalidades de empréstimo. Como nos recorda Delgado (2000), nem sempre os gestores da política macroeconômica (que engloba a política monetária) são sensíveis ou estão atentos às particularidades dos setores com os quais a política interage. Isso é mais evidente no setor rural, visto o caráter majoritariamente urbano da sociedade e da economia brasileiras. Aspectos como diferenças entre o tempo de produção e o tempo de trabalho (sendo o primeiro maior do que o segundo na agricultura), maior suscetibilidade aos riscos climáticos (secas, geadas, intempéries etc.), forte instabilidade de preços, perecibilidade dos produtos, inflexibilidade na escala produtiva após o plantio, calendário agrícola (safra, entressafra, época de plantio, época de colheita etc.) levam o setor agropecuário a demandar instrumentos de políticas relativamente adequados às suas condições produtivas. No caso dos programas de crédito, isso tem implicado algumas ações, entre elas: a) taxa de juros média praticada no setor em geral inferior àquela praticada no restante da economia (visto que os riscos para a produção são maiores na agricultura e os retornos mais baixos); b) adaptação do cronograma de disponibilidade de recursos

para empréstimos adaptados ao calendário agrícola (liberação de recursos após o período de plantio compromete a viabilidade da safra, por exemplo); c) segmentação do crédito em linhas de custeio, comercialização e investimento com prazos e taxas diferenciados de acordo com a modalidade (e, em alguns casos, diferenciados segundo o tipo de produto financiado – lavouras temporárias, lavouras permanentes, atividade criatória, extrativismo, silvicultura, beneficiamento e agroindustrialização); d) o tomador deve enquadrar-se na categoria de produtor rural, isto é, possuir uma área (terra), no mínimo, destinada à atividade agropecuária, mesmo não sendo proprietário do local (como é o caso de arrendatários, meeiros, extrativistas etc.).

Devemos ressaltar ainda que a política de crédito, assim como a política de preços agrícolas, atua complementarmente como sinalizadora das áreas, setores e/ou produtos que o governo quer estimular ou conter. Ou seja, ao praticar uma política de empréstimos com grande volume de recursos oferecidos a taxas de juros relativamente baixas (ou até negativas²) para financiar a produção de um determinado cultivo, o governo sinaliza claramente a sua opção por um aumento da oferta desse produto, seja visando à sua comercialização no mercado doméstico, seja visando aumentar a sua disponibilidade para exportação.

Um breve resgate da política de crédito rural no Brasil

Em contraposição aos casos americano e europeu, a política de financiamento rural brasileira não se apoiou

nem na sustentação de preços domésticos elevados, nem em pagamentos diretos aos produtores rurais. Igualmente não se verificou aqui a estruturação de um conjunto de instituições privadas financiadoras de atividades produtivas de longo prazo, quer mediante a montagem de um sistema bancário eficiente ou mesmo pela construção de um sólido mercado de capitais.

Podemos, *grosso modo*, dividir a política de crédito rural no Brasil, a partir da criação do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR),³ em dois grandes períodos: um primeiro, que abrange o intervalo de 1965 a 1985; e outro, a partir de 1986. Os vinte anos iniciais da política caracterizam-se pela relativa facilidade da expansão creditícia e das condições de repasse aos beneficiários. Nota-se ainda a presença significativa do orçamento do governo federal como fonte originária dos recursos e a atuação do Banco do Brasil como agente intermediário privilegiado. Já no final desse primeiro período, com a espiral inflacionária emergindo no turbulento cenário econômico nacional, os empréstimos passam a ser indexados por indicadores de correção monetária. No segundo período, dada a unificação orçamentária⁴ e o encerramento da “conta movimento”⁵ no Banco Central, essas facilidades se reduzem (e o sistema se torna um pouco mais transparente, com a criação do Orçamento das Operações Oficiais de Crédito – OOC), como também a participação do Tesouro Nacional no financiamento do programa. Verifica-se ainda a criação de novos instrumentos de captação de recursos, como a poupança rural e a emissão de títulos privados (Leite, 2009).⁶ Com a estabilização macroeconômica em 1994, por intermédio do Plano Real, e o consequente aumento

do grau de monetização da economia, verificou-se igualmente um acréscimo dos recursos do crédito lastreados nas exigibilidades bancárias.

É amplamente sabido, conforme atesta a literatura especializada, que o crédito rural atuou como mola mestra do processo brasileiro de modernização agrícola, especialmente no intervalo 1965-1980. Nessa época, a demanda por crédito rural pelos produtores comportou-se ascendentemente, quer pelas exigências de recursos que o aumento da produção e a utilização de insumos “modernos” requeriam, quer ainda pelo estímulo que os vultosos subsídios implícitos ao sistema causava nos tomadores (Guedes Pinto, 1981). Assim, além de financiar a chamada “moderna agricultura”, o sistema financiava, por “tabela”, as indústrias produtoras de insumos e equipamentos que integravam o pacote da REVOLUÇÃO VERDE e que passaram a ser utilizados pelos agricultores (sementes, agrotóxicos, fertilizantes, vacinas, tratores, colheitadeiras etc.). De forma muito rápida, poderíamos dizer que a política de crédito nesse período priorizou os médios e grandes produtores, em particular aqueles localizados na região Centro-Sul do país que produziam bens destinados à exportação (*commodities*). No entanto, dados os subsídios acima referidos, não foram poucos os desvios de recursos oriundos do crédito, aplicados em outras atividades (Sayad, 1984).

Na década de 1990, uma série de reformas na política agrícola envolveu também a área de financiamento rural (Helfand e Rezende, 2001). Podemos destacar alguns aspectos desse período: a) o já comentado aumento dos recursos obrigatórios na composição do

crédito; b) uma elevação no montante de recursos ofertados; c) a criação de títulos privados de financiamento; d) o surgimento de linhas diferenciadas de crédito (praticando taxas de juros mais baixas ou com prazos mais elásticos para pagamento) que atendiam segmentos do meio rural historicamente excluídos do programa; e e) o crescimento do processo de endividamento.

Os dois últimos pontos demandam alguns comentários adicionais. Em relação aos mecanismos diferenciados de crédito, a referência ao Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (Procera) e ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) parece-nos obrigatória. O Procera, voltado para o financiamento de atividades produtivas (custeio e investimento), o fomento e a habitação nos assentamentos rurais iniciou suas atividades na segunda metade da década de 1980. Operado a princípio de forma totalmente descontínua, o programa se consolidou na década de 1990, respondendo pelo acesso dos assentados aos insumos e equipamentos utilizados na produção agropecuária em áreas reformadas. Atuando com taxas diferenciadas, e mesmo assim ainda onerosas para o público beneficiário ao qual se dirigia, o volume crescente de recursos aplicados nessa política foi resultado de um persistente processo de pressão política exercido pelas organizações de representação política de assentados, além do aumento no número de projetos de assentamentos existentes no país. Em 1999, esse instrumento foi extinto, dando lugar à chamada “linha A” do Pronaf.⁷

Em 1996, passou a ser operacionalizado o Pronaf (resolução nº 2.191, de 24 de agosto de 1995). Essa linha de financiamento dirigiu-se ao agricultor

familiar, não vinculando o crédito ao produto/criação praticados, mas exigindo, entre outras coisas, que 80% da renda advenha do trabalho na propriedade rural, a contratação de no máximo dois empregados e o limite do tamanho da área a quatro módulos fiscais. Os recursos são destinados ao custeio e investimento. Em 1999, o programa criou uma série de grupos (A, B, C, D, E), enquadrando os tomadores segundo critérios, entre outros, de renda. Mais à frente, foram ainda objeto de criação de algumas linhas específicas: Pronaf–Jovem, Mulher, Semiárido, Agroflorestal, Agroindústria etc. Nos últimos anos da década de 2000, criou-se também o Pronaf Mais Alimentos, fortemente orientado para a mecanização dos estabelecimentos familiares. De forma geral, podemos dizer que houve um aumento significativo no número de contratos e nos valores praticados pelo Pronaf entre 1996 e 2010, chegando a alcançar quase 2 milhões de contratados em 2006. O programa, que começara concentrando suas operações na região Sul do país, espalhou-se para outras regiões ao longo da primeira metade da década de 2000, voltando a se concentrar nela a partir de 2007.

Nossa análise ficaria comprometida se levássemos em conta tão somente o lado da oferta de recursos de empréstimo. Para um tratamento correto do tema, é preciso compreender as despesas com o custo do carregamento da dívida do setor agrícola e com as chamadas equalizações de preços e juros, como alertamos nas medidas tomadas a partir dos anos 1990, mencionadas anteriormente.

Especial atenção deve ser dada ao processo de renegociação da dívida dos

agricultores brasileiros, concentrada, segundo estudo de José Graziano da Silva (2010), nos produtores que tomaram empréstimos de R\$ 200 mil ou mais a partir de 1995. Com efeito, nas negociações que resultaram no programa de securitização de 1995,⁸ os contratos de até R\$ 50 mil representavam 65% do número total de operações e 8% dos recursos; já os contratos acima de R\$ 200 mil compunham 14% das operações e 71% do estoque da dívida. Alguns anos depois, na renegociação dos contratos maiores conhecida como Programa Especial de Saneamento de Ativos (Pesa), a participação dos pequenos contratos (de até R\$ 50 mil) somava 19% das operações e praticamente nada do estoque do endividamento do setor; já as grandes operações (acima de R\$ 200 mil) respondiam por 50% dos contratos e 98% do total da dívida. Isso indica que a política de financiamento representa, em termos de custo para o Estado, uma contrapartida importante nos gastos, quando a situação de endividamento passa a desempenhar papel central nas negociações entre governo e produtores rurais em torno das políticas agrícolas, como aquelas que têm marcado a agenda agrícola nos anos mais recentes, incluindo a “rolagem” assumida em 2009.

Um levantamento realizado pela Assessoria de Gestão Estratégica do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) mostra que, de 1997 a 2006, o custo público com a rolagem da dívida atingiu o valor de R\$ 10,433 bilhões, enquanto o subsídio ao exercício das políticas setoriais chegou a R\$ 16,328 bilhões. Ou seja, praticamente 40% dos recursos governamentais com essas despesas setoriais “indiretas” foram direcionados para o

saneamento das dívidas do agronegócio. Dados coletados na Assessoria da Presidência da República informavam que, num universo de 3 milhões de agricultores, 10 mil se encontravam na situação de devedores, e que o grosso do endividamento se concentrava em não mais de 1.800 contratos.

Todas essas medidas estiveram em voga a partir dos anos 1990 e permanecem vigentes, com variações, até hoje, compondo, de certa forma, o arcabouço de instrumentos da política agrícola direcionado ao setor rural, em especial ao segmento identificado pelas instituições financeiras como “agronegócio”, em contraposição ao crédito direcionado à “agricultura familiar”. Alguns aspectos adicionais podem ser lembrados.

Os bancos públicos – em especial o Banco do Brasil, o Banco do Nordeste e, de forma crescente, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) – ainda se mantêm como os principais responsáveis pela oferta de dinheiro ao setor rural (tendo em vista a “timidez” que caracteriza o setor financeiro privado nessa área). O BNDES adentrou os anos 1990 com um pesado financiamento, viabilizado por intermédio do Finame Agrícola, e, no período mais recente (pós-1999), com ênfase no primeiro mandato do Governo Lula, com a implementação do Programa de Modernização da

Frota de Tratores Agrícolas e Implementos Associados e Colheitadeiras (Moderfrota), que impactou decisivamente o aumento da venda de tratores e equipamentos agrícolas no Brasil (Vidotto, 1995; Faveret Filho et al., 2000).

A distribuição dos recursos entre as modalidades de financiamento (custeio, investimento e comercialização) permaneceu praticamente inalterada durante todo o período. Contudo, quando consideramos os produtos agrícolas financiados, podemos observar o aumento da participação da soja no total de recursos obtidos. Com base nos registros do SNCR, os empréstimos à soja, ao milho e ao café somam cerca de 60% de todo o crédito destinado às lavouras. Alguns produtos, como a própria soja e a cana-de-açúcar, contam ainda com financiamentos oriundos do setor privado não regulados pelo SNCR (como empréstimos internacionais, adiantamentos proporcionados pelas *tradings*, cédula do produto rural etc.). Em estados como o Mato Grosso, por exemplo, a soja vem representando isoladamente mais de 60% dos recursos do SNCR para as lavouras. Essa característica, entre outras, mostra que a política permanece ainda concentrada em termos de produtos e em médios/grandes produtores (esses medidos pelo valor médio dos contratos).

Notas

¹ No setor agropecuário, é comum a ocorrência de antecipações monetárias realizadas por empresas do setor agroindustrial para os produtores dos quais a empresa compra a matéria-prima. Nesse caso, não se trata de uma operação formalmente reconhecida como crédito, embora envolva empréstimos que serão saldados no momento da entrega dos produtos à empresa, invariavelmente corrigidos por taxas acima daquelas vigentes no mercado financeiro. No setor da produção de oleaginosas, essa modalidade ficou conhecida como contratos de “soja-verde” ou, ainda, operando modalidades que foram denominadas de “CPRs (cédulas de produto rural) de gaveta”.

² Ao longo da década de 1970, por exemplo, a política de crédito rural brasileira praticou taxas de juros reais negativas. Isto é, ao corrigir os valores emprestados somente pela taxa de juros nominal e não imputar a variação inflacionária do período, o resultado efetivo da operação representou um repasse líquido de recursos do governo para os tomadores de crédito, visto que a amortização da dívida era inferior ao valor original do empréstimo corrigido pela variação inflacionária (Delgado, 1985). Essa prática induziu muitas empresas e pessoas não associadas ao setor rural a buscarem terra, especialmente na região Norte do país, para o acesso a essa política de crédito “facilitada”, o que ficou conhecido, num determinado momento, como “territorialização da burguesia” (Kageyama, 1986). Vale ressaltar ainda que essa “busca” por terras foi baseada em boa medida em processos de expropriação de pequenos agricultores, repasse de terras públicas ao setor privado e outros mecanismos menos convencionais (Palmeira e Leite, 1998).

³ O SNCR, criado pela lei nº 4.829, de 5 de novembro de 1965, e regulamentado pelo decreto nº 58.380, de 10 de maio de 1966, era constituído pelo Banco Central, Banco do Brasil, bancos regionais de desenvolvimento, bancos estaduais, bancos privados, caixas econômicas, sociedades de crédito, financiamento e investimento, cooperativas e órgãos de assistência técnica e extensão rural. Tinha como propósito compartilhar a tarefa de financiar a agricultura entre instituições financeiras públicas e privadas. No entanto, a participação dos bancos privados, com base nas exigibilidades sobre os depósitos à vista (isto é, um percentual fixado pelo governo dos depósitos à vista que deveria financiar a atividade rural ou, caso o banco não atuasse nessa área, ser objeto de repasse ao Banco Central), apresentou-se constantemente decrescente, impondo uma participação maior dos recursos lastreados pelo Tesouro Nacional, repassados, sobretudo, pelo Banco do Brasil. Vale acrescentar que, como lembra Guedes Pinto (1981), entre 1970 e 1979, dois terços das aplicações dos bancos privados direcionavam-se ao crédito de comercialização, reforçando o argumento de que a esfera propriamente produtiva (custeio e investimento) era bancada pelo setor público. Os recursos públicos provinham da administração de fundos e programas (recursos fiscais e parafiscais) feita pelo Banco Central e também dada a vigência das “contas em aberto” no orçamento monetário (peça orçamentária na qual estavam alocadas rubricas da política de crédito), da categoria “recursos não especificados” inscrita no orçamento (Oliveira e Montezano, 1982). Tais recursos contavam, ainda, com o lastro da captação de recursos externos e com a oferta expansionista do crédito por parte do Banco do Brasil, coberta pela emissão monetária. Esses instrumentos atuavam no sentido de suprir o diferencial entre as necessidades do programa e o volume de crédito oriundo das exigibilidades sobre os depósitos à vista “líquidos” dos bancos comerciais privados. No período recente (pós-1999), com o aumento do peso dos recursos obrigatórios (exigibilidades) no total do crédito, aumentou também a participação dos bancos privados no repasse do mesmo.

⁴ Em 1986, com a unificação dos orçamentos monetário, fiscal e das empresas estatais, foi constituído o Orçamento Geral da União (OGU).

⁵ A conta movimento representava um passivo do Banco do Brasil em relação ao Banco Central, esse último concebido na reforma do sistema financeiro da década de 1960, e foi criada para atuar como instrumento transitório. A sua manutenção até a década de 1980 facultou a política expansionista do crédito praticada pelo Banco do Brasil (que atuava de fato como autoridade monetária) sem registro no orçamento geral do governo (Delgado, 1985).

⁶ Dentre esses últimos, destacamos a CPR, criada pela lei nº 8.929, de 22 de agosto de 1994, que consiste na alocação de recursos privados para o financiamento da comercialização de produtos agropecuários, constituindo-se num título cambiário líquido e certo, representativo de promessa de entrega da mercadoria, e operacionalizado sobretudo pelo Banco do Brasil (Nuevo, 1996). Alguns anos depois, criou-se ainda a CPR Financeira, que permitiu a liquidação financeira do título. Em dezembro de 2004, foi objeto da política agrícola um

conjunto de novos títulos privados, dessa vez batizados de “títulos do agronegócio”, entre os quais as Letras de Crédito do Agronegócio (LCA), que chegaram a ter atuação destacada no período recente (Oliveira, 2007 e 2010).

⁷ Em 1999, com a instituição da política conhecida à época como “Novo Mundo Rural”, o governo extinguiu o Procerá e transformou o Pronaf em diversas linhas de crédito, diferenciadas quanto ao público e à atividade a ser financiada. Nesse sentido, o Pronaf A destinou-se a financiar as atividades produtivas dos assentados em projetos de Reforma Agrária, substituindo o antigo Procerá.

⁸ O termo securitização é empregado para designar, na prática, “a conversão de empréstimos bancários e outros ativos em títulos (*securities*) para a venda a investidores, que passam a ser os novos credores dessa dívida” (Sandroni, 2005, p. 759). Tal conversão tem facilitado, em boa parte dos casos, a negociação de dívidas contraídas em programas – como aquele do financiamento rural – e a sua liquidação em mercados de derivativos – envolvendo outros agentes que passam a adquirir/vender tais títulos –, bem como aumentado os prazos que envolvem tais operações.

Para saber mais

DELGADO, G. *Capital financeiro e agricultura no Brasil*. Campinas: Ícone, 1985.

DELGADO, N. As relações entre a macroeconomia e a política agrícola: provocações para um debate interrompido. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 14, abr. 2000.

FAVERET FILHO, P. et al. *O papel do BNDES no financiamento ao investimento agropecuário*. Rio de Janeiro: BNDES, 2000.

GUEDES PINTO, L. C. *Notas sobre a política de crédito rural*. Campinas: Editora da Unicamp, 1981.

HELFAND, S. M.; REZENDE, G. C. A agricultura brasileira nos anos 1990: o impacto das reformas de políticas. In: GASQUES, J. G.; CONCEIÇÃO, J. C. P. R. (org.). *Transformações da agricultura e políticas públicas*. Brasília: Ipea, 2001.

KAGEYAMA, A. Os maiores proprietários de terra no Brasil. *Reforma Agrária*, Campinas, abr.-jul. 1986.

LEITE, S. Padrão de financiamento, setor público e agricultura no Brasil. In: _____ (org.). *Políticas públicas e agricultura no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2009.

NUEVO, P. A. S.. *A cédula do produto rural (CPR) como alternativa para financiamento da produção agropecuária*. 1996. Dissertação (Mestrado em Economia Agrária) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, 1996.

OLIVEIRA, C. *Financiamento agrícola no Brasil: uma análise dos novos títulos de captação de recursos privados*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2007.

_____. *Os títulos do agronegócio brasileiro: uma análise comparativa entre a percepção existente no seu lançamento e a situação atual.* In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL (SOBER), 48. *Anais...* Campo Grande: Sober, 2010.

OLIVEIRA, J. C.; MONTEZANO, R. M. S. Os limites das fontes de financiamento à agricultura no Brasil. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 139-160, ago.-nov. 1982.

PALMEIRA, M.; LEITE, S. Debates econômicos, processos sociais e lutas políticas. In: COSTA, L. F.; SANTOS, R. N. (org.). *Política e Reforma Agrária*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

REZENDE, G. Crédito rural. In: MOTTA, M. M. (org.). *Dicionário da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANDRONI, P. (org.). *Dicionário de economia do século XXI*. São Paulo: Record, 2005.

SAYAD, J. *Crédito rural no Brasil: avaliação das críticas e das propostas de reforma*. São Paulo: Pioneira/Fipe, 1984.

SILVA, J. G. da. Os desafios das agriculturas brasileiras. In: GASQUES, J. G. et al. (org.). *A agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas*. Brasília: Ipea, 2010.

VIDOTTO, C. A. *Banco do Brasil: crise de uma empresa estatal do setor financeiro (1964-1992)*. 1995. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

C

CULTURA CAMPONESA

José Maria Tardin

Cultura é uma palavra de origem latina, *colere*, que significa “cultivar, criar, tomar conta, cuidar” (Chauí, 1997, p. 292) e expressa ação marcada pelo cuidado. Tomada abstratamente, para alcançarmos seu significado geral, cultura é toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida. Trata-se da criação e da recriação que emergem daquelas relações em que os humanos, ao transformarem o mundo, simulta-

neamente transformam a si próprios. Essas transformações se dão na ordem material, quando a criação e a recriação como ato humano tomam materiais da natureza, dando a eles formas que não possuíam até então.

Essa materialidade nova se volta sobre o seu criador, alterando seu estado material de vida e abrindo um novo campo de possibilidades e necessidades que o impulsiona à contínua transformação. Alcança também a ordem imaterial, levando-o a expressar sua

subjetividade por meio das artes, teorias, ciências, religiões, ideologias etc.

O ser humano vai, assim, imprimindo suas marcas na natureza, “tendo essa como mediadora às suas relações e comunicações entre si e com ela própria” (Souza, s. d.). E, com isso, humaniza a natureza, na medida em que imprime nela seus objetivos e a resolução prática de situações em benefício da satisfação das suas necessidades humanas. Na condição de ser biológico e natural, vai histórica e espacialmente realizando transformações crescentes e constituindo assim sua humanização, distinguindo-se na natureza como portador de cultura, com um novo “modo de ser radicalmente inédito, o ser social” (Netto e Braz, 2010, p. 36).

Em se tratando do campesinato, ele se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intricado complexo de agroecossistemas.

Nesses termos, o campesinato confirma e exige tomar o tratamento da cultura em sua pluralidade; trata-se, portanto, de culturas do modo de ser de cada sociedade, nas quais se supera a pretensão de que haja “a cultura” e, fora dela, a “não cultura”, como, na particularidade no campo, tem-se as culturas camponesas.

Há que tratar então das “agriculturas” – do grego *ager* e do latim *colere*, que significa cuidar do campo, criar no

campo, cultivar o campo – como expressões diferenciadas das relações das campônias e dos campônios no campo e com o campo. Recomenda-se a leitura dos verbetes AGRICULTURA CAMAPONESA e AGROECOLOGIA, por exemplo, para uma revitalização etimológica da palavra cultura e, talvez, da prática relacional que ela propõe.

A agricultura traduz, sem equívoco, uma relação humano–natureza marcada pelo sentido de forte conexão, de pertencimento, de ato transformador e criador, uma relação fundada no cuidado, como assinalado anteriormente. É, portanto, identidade humano/natureza. Assinalamos um conjunto de aspectos que serão desenvolvidos em seguida e que podem nos levar a uma primeira aproximação ao entendimento das culturas camponesas, por meio da formulação relativa à experiência do campesinato brasileiro: influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, conhecimento empírico amplo, oralidade e prática, espiritualidade, religiosidade, estética, relações diversificadas de cooperação, forte predominância patriarcal, e relação família, comunidade e território.

Ademais desses aspectos, aos quais certamente se somam outros não desenvolvidos aqui, há de se considerar que o campesinato como sujeito social histórico se forja em condições sociais, materiais e políticas acentuadamente adversas que marcarão suas culturalidades. Aqui destacaremos três elementos, a saber: sofre violências e contínuas agressões no percurso da história; é historicamente ativo em processos de rebeliões; e apresenta elevado grau de radicalidade na sua ação política.

No Brasil, povos originários, povos africanos negros e povos europeus

foram condicionados historicamente a se encontrar neste vasto território, sob o domínio das nobrezas de alguns países europeus, notadamente Portugal e Espanha, e vão conformando o miscigenado campesinato brasileiro (ver implicações desses condicionamentos em CAMPESINATO). Essa miscigenação tem continuidade histórica no país não só em decorrência da vinda de outros povos para o Brasil, mas também pelo intenso processo migratório existente no campo até os dias atuais. Essa constituição pluriétnica cada vez mais miscigenada vai gestar tipos humanos diferenciados e regionalizados territorialmente, os quais, em suas interações com os ambientes específicos de cada lugar, vão configurar as paisagens com suas peculiaridades culturais: os povos originários, majoritariamente na Amazônia e dispersos nas demais regiões; o sertanejo, no Agreste nordestino; os quilombolas, dispersos em várias regiões; o ribeirinho, às margens de rios; o caipira, em partes do Sudeste; o caboclo, em partes do Nordeste e da Amazônia; o gaúcho, nos pampas sulinos; o colono imigrante europeu, no Sul e em partes do Sudeste, entre outros. Na condição predominante de trabalhadores sem-terra, estão o peão de boiadeiro, o pantaneiro, o agregado, o meeiro, o parceiro e, nas vilas e cidades predominantemente, o boia-fria.

O mundo camponês é formado por ecossistemas complexos, dos quais é preciso recolher e/ou transformar os materiais da natureza para assegurar a satisfação das necessidades vitais e a reprodução social. A paisagem natural vai sendo aculturada com os cultivos agrícolas, a criação de rebanhos e o extrativismo florestal, que envolvem o manejo de incomensurável biodiver-

sidade e agrobiodiversidade. A cada uma dessas espécies, de uso alimentar, condimentar, medicinal, ornamental; fibras e madeira; espécies necessárias à fertilização e à proteção de fontes, rios e solo; ou que precisam ser mantidas visando a fins conservacionistas e de preservação, corresponde uma multiplicidade de conhecimentos e saberes relativos aos seus manejos e usos, e dos instrumentos de trabalho utilizados em cada situação.

Em sua generalidade, o ser camponês está imbricado à natureza numa relação cotidiana, e essa interação se dá por um contínuo conhecer, pelas descobertas, por uma práxis empírica ampla e, preponderantemente, pela experimentação durante largo lapso de tempo, efetivando tentativas que levam a acertos e erros, e, com isso, orientam as escolhas.

Impõe-se ao camponês a exigência de conhecimentos amplos, entre outros, sobre as plantas cultivadas e os animais silvestres criados; saberes sobre reprodução, produção, proteção, conservação, transformação e armazenagem; sobre usos que incluem a gastronomia, a terapêutica e a transformação doméstica; sobre os solos e a água – seus manejos e conservação, que implicam obras e equipamentos variados; sobre o clima – vento, temperatura, chuva, seca, geada; sobre as estações do ano e o ciclo lunar; sobre fertilizantes, ferramentas e máquinas de trabalho; sobre construção; e sobre produção artesanal – roupas, calçados, adornos...

Nesses conhecimentos está implícita a exigência de habilidades, destrezas e competências do fazer prático direcionado para o alcance de soluções objetivas, o que proporciona constituir sujeitos com amplo desenvolvimento de suas capacidades e possibilidades humanas.

A natureza do conhecimento camponês faz dele um efetivo prático-empírico, que preponderante e necessariamente faz ensinando e ensina fazendo, ao mesmo tempo em que comunica oralmente explicações dos saberes intrínsecos a cada objeto e prática.

Estão presentes em suas relações sociais acentuados valores humanos fundamentais, entre os quais a solidariedade e a fraternidade, que se concretizam em múltiplas práticas de ajuda mútua entre vizinhos, em situações de catástrofes, perdas de safra, doenças e mortes, ou mesmo na organização de festividades comunitárias ou casamentos, batizados, entre outras.

Da mesma forma, a ajuda mútua faz parte não apenas do seu cotidiano – com sementes, animais de trabalho ou para a reprodução, com ferramentas e máquinas –, mas também do seu trabalho – seja nas trocas de dias ou nos mutirões, sendo que esses últimos resultam sempre em festividade ao final das tarefas realizadas.

Essa tradição cultural leva-os a praticarem vários trabalhos coletivos para o bem comum da comunidade, realizando obras públicas voluntariamente – manutenção de estradas, bueiros e pontes, escolas, postos de saúde – de acordo com as suas necessidades, muitas vezes ausência e por causa do des-caso do Estado.

Também se verifica a formalização de sistemas organizativos voltados para o alcance de resultados econômicos mais vantajosos, como as associações comunitárias ou de produtores especializados em determinadas mercadorias ou as cooperativas de porte comunitário ou municipal, havendo também iniciativas de alcance regional, estadual e nacional.

Esses sistemas aparecem ao longo da história camponesa, e muitas experiências alcançam elevado nível de cooperação complexa, nas quais todos os meios de produção e o trabalho são possuídos e geridos coletivamente e a repartição da produção social e de seus resultados econômicos é feita de forma igualitária ou mediante uma base geral igualitária que estabelece diferenciações segundo a posição que cada membro associado ocupa no trabalho – periculosidade, jornada de trabalho etc. Também estão à frente de sistemas de cooperativas de crédito ou de serviços, e, tanto na forma de associações ou cooperativas quanto nas demais atividades econômicas, voltam-se ainda para a realização de atividades culturais e sociais.

Sua imbricação e cotidianidade com a natureza colocam o camponês ante a grandiosidade e a complexidade dos fenômenos naturais, o que vai ser apreendido muito mais na sua aparência do que em sua essência fenomênica, marcando profundamente a subjetividade camponesa. Emerge daí um sentimento de pertencimento, um vínculo umbilical com a “mãe Terra”, mito primitivo que persiste no tempo.

Essa relação com a natureza vai caracterizar uma espiritualidade própria, que será traduzida numa estética de expressão variada, que se revela em músicas de estilos variados, danças, poética, teatro, bailes e festividades, instrumentos musicais, causos e contos, histórias e lendas, artesanato, artes plásticas, ritos, mitos e outros.

Esse contágio com o mistério natural, seja pela via da contemplação, seja pela via do medo, do sentir-se pequeno, frágil e vulnerável, seja, ainda, por sentir-se afagado, acolhido e con-

templado, vai traduzir-se, também, na constituição do sagrado como estado superior e exterior, mas também igualitário e interior.

O sentimento e a percepção do sagrado vão levar à demarcação de ambientes naturais ou culturais especiais à sua manifestação, com a determinação de mitos e rituais particulares. Os rituais se voltam diretamente tanto para a natureza – olhos d'água, cachoeiras, lagos, montanhas, grutas, bosques e florestas – quanto para processos do trabalho – preparação da terra, semeadura e colheita, ou mesmo para a matança e a preparação de animais, visando ao consumo ou para fins exclusivamente ritualísticos, momentos em que se faz uso de simbologias diversas: entoações de vozes, cantos, ritmos, oráculos, rezas, vestes e roupas, velas, incenso, ervas e madeiras de cheiro.

O culto ao sagrado se concretiza na expressão de cosmovisões panteístas, politeístas ou monoteístas, alcançando formas sincréticas de religiosidade popular, em muitos casos refutadas, ou mesmo proibidas e perseguidas como inculturadas em determinados períodos históricos, sob a hegemonia das religiões oficiais, sobretudo a cristã católica.

O sagrado vai marcar também festividades fixadas no calendário anual, estabelecendo as formas de expressão de momentos especiais no interior das famílias e comunidades, em eventos como o nascimento, o batizado, a crisma e o casamento – ou seja, a iniciação e a maioridade –, ou na morte e no funeral.

Outro traço geral das culturas camponesas advém do patriarcalismo constitutivo do paradigma historicamente hegemônico nas diferentes sociedades. É notória a supremacia do homem na

hierarquia familiar e nas representações no espaço público. A divisão do trabalho segue tradicionalmente uma base sexual que em geral sobrecarrega a mulher; por isso, ela, ademais de cumprir com toda a gama de trabalhos de manutenção e cuidado da família no âmbito domiciliar, também executa um conjunto de trabalhos na produção agropecuária.

A magnitude e a complexidade de seu quefazer exigem das mulheres amplos conhecimentos e habilidades vistos como obrigações de uma boa mulher e como ajuda ao marido. É um contexto secularmente opressor e repressor no qual a relevância dos seus afazeres e a dignidade do seu ser em geral não alcançam o devido reconhecimento, seja no interior da família ou no âmbito social.

A essa opressão secular, acrescentam-se muitas outras manifestações de violência, na forma de agressões morais e físicas, e de sociabilidade restringida, levando a um sentimento de obediência e de inferioridades física e subjetiva e à sua menor participação tanto na gerência do trabalho e dos negócios quanto na repartição dos benefícios dos resultados econômicos do trabalho da família.

A dominação patriarcal erguida e sustentada por milênios se materializa em cada período histórico de diferentes maneiras, expressando-se na divisão sexual e social do trabalho, e é reforçada diferentemente pelas distintas formas de consciência social, nas quais as concepções do sagrado e as religiões vão exercer destacada influência.

O politeísmo, que inclui divindades masculinas e femininas, e que se expressa em panteísmo, tem uma influência diferente do monoteísmo – o qual

é sempre patriarcal e atribui à mulher culpabilidades como o pecado original, responsabilizando-a, por exemplo, não só pelo sofrimento humano, mas também pelo sofrimento da divindade encarnada. Toda essa complexidade está acentuadamente posta nos marcos culturais do campesinato brasileiro e vai, por sua vez, imprimir no homem camponês um sentido de superioridade que o autolegitima como portador de certa autoridade, um sentido exteriorizado na sua estética física e no seu vestuário, na expressão de bravura e valentia, na supervalorização de ser o macho, num sentir exacerbado da honra, da austeridade e de ser trabalhador e na acentuada capacidade para o sacrifício diante das asperezas do ambiente e do labor.

O horizonte imediato do campesinato é a família, que, forçosamente consolidou-se aqui sob a forma cultural europeia cristã capitalista, reforçando as relações patriarcais, ao mesmo tempo em que impediu, seja pela força jurídica e policial, seja pela ordem social moral, outras formas típicas dos povos originários ou africanos.

Ocupando o epicentro imediato de sua visão de mundo, os membros do campesinato brasileiro vão organizar e direcionar suas ações em geral e seu trabalho em particular preponderantemente para a busca de satisfação das suas necessidades individuais e familiares, ao mesmo tempo em que demarcam seus horizontes existenciais pela incumbência maior de deixar aos descendentes uma herança material superior à que receberam.

Do imediato familiar, as relações se estendem para o plano da comunidade, como espaço da vizinhança, da realiza-

ção do trabalho solidário e cooperado e da sociabilidade mais intensa, espaço que, para muitos, é praticamente o único local conhecido. De outra parte, as relações externas estão limitadas ao contato apenas para a resolução de necessidades pontuais. Esse horizonte restrito fragiliza a tomada de consciência política, a organização de classe e a exponenciação de sua humanização. A invasão cultural burguesa, aí consolidada em suas formas prática e ideológica, também turva a sua capacidade de se autoperceberem como sujeito social complexo e de conceberem o seu espaço como território, aspecto menos acentuado nos povos originários e nas comunidades quilombolas, para as quais a existência social, que expressa uma visão de totalidade histórico-espacial e populacional com recorte étnico, está diretamente vinculada a determinado território.

A contenção, o impedimento de acesso à terra e a exploração do seu trabalho constituem expressão da violência histórica e estrutural que perdura sobre os povos camponeses; para isso, o Estado burguês e os agentes do capital fizeram uso das mais variadas formas de agressão. Porém, ainda que condicionados a situações materiais precárias e inferiores, povos originários, africanos e o campesinato miscigenado lançaram mão de sua indignação, capacidade organizativa e conhecimento e ergueram-se em rebeliões com elevado grau de radicalidade, realizando combates armados com seus inimigos exploradores e explorados.

Na sua relação com a natureza, o camponês utiliza meios e instrumentos de trabalho que em geral exigem muito esforço físico. Além disso, ele está posto

diante de realidades que exigem sua ação direta familiar ou coletiva, essa associada a seu grupo étnico ou de vizinhança na comunidade. O mesmo ocorre nas relações de produção e de busca de territórios, na medida em que sempre encontrará forças inimigas no seu encaixe.

Esses condicionamentos históricos – e portanto persistentes – não só constituem sua experiência prática, como também vão se imprimir em sua subjetividade, sendo comunicados em casos, repentes, trovas, cordéis e músicas, ocupando o seu imaginário e seu acervo cultural. Os povos originários se defrontaram com os invasores europeus; os povos africanos negros, com os senhores escravistas, europeus e nativos; e o campesinato se deparou, e ainda se depara, com latifundiários e oligarcas, com o agronegócio e o Estado burguês. As rebeliões radicalizadas no enfrentamento armado se efetivaram ora localizadamente, ora ocupando vastos territórios, a exemplo de Canudos, no sertão baiano, da comunidade de Caldeirão de Santa Cruz do Deserto, no Ceará, e da Guerra do Contestado em Santa Catarina e Paraná.

Se nesses processos de rebelião a desumanidade imposta ao extremo somou-se às inspirações messiânicas e colocou o campesinato em guerras, sua resistência se atualiza e alcança outra qualidade política inicialmente com a influência do ideário comunista e, depois, com a teologia da libertação. Tais influências revitalizam a criatividade e a radicalidade do homem do campo, levando o campesinato a estabelecer novas formas de organização política, como as Ligas Camponesas e, mais recentemente, entre outros, o MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST), o MOVI-

MENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB), o MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES (MPA), o MOVIMENTO DAS MULHERES CAMPONESAS (MMC Brasil), os quais, por sua vez, e de maneira inédita, vão integrar a articulação internacional camponesa Via Campesina (ver SINDICALISMO RURAL). Ao mesmo tempo, é organizada, na Amazônia, uma ampla coalizão entre os Povos da Floresta e o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), enquanto os povos originários e quilombolas se repositionam, com vigor renovado, na luta política.

A ditadura militar instalada no país em 1964 impôs a REVOLUÇÃO VERDE que implica a utilização de todo um aparato industrial, financeiro, científico, tecnológico, educacional, agroindustrial e comercial por meio de ações do Estado e do capital privado, configurando um poderoso sistema e um bloco de poder burguês que invade amplos territórios camponeses, impondo-lhes a modernização conservadora e a condição de subalternidade, seja como “produtores menores” de alimentos e de determinadas matérias-primas, seja como trabalhadores semiassalariados ou assalariados em processos produtivos agrícolas e agroindustriais.

Na atualidade, esse sistema e bloco de poder, reconfigurados sob a hegemonia do capital financeiro e das empresas transnacionais – os quais ampliam e aprofundam a dominação e a exploração, impondo novas tecnologias no campo, notadamente as biotecnologias, tendo à frente os cultivares transgênicos, os associados a determinados agrotóxicos, mas também as nanotecnologias e uma série de outras tecnologias baseadas na informática satelitizada – passaram a ser identificados como “agronegócio”.

Tudo isso se associa às mudanças gerais nas legislações impostas por organismos internacionais multilaterais a fim de legitimar a permissividade para a maior dominação, a exploração do trabalho e a depredação e mercantilização da natureza em escala planetária pelo agronegócio.

Essa expansão e invasão do capital no campo são devastadoras para o campesinato, seja por imporem a mercantilização – um padrão de produção e consumo absolutamente distante da sua trajetória cultural, étnica, familiar e comunitária –, seja por alterarem intensamente suas bases materiais produtivas, até então profundamente vinculadas aos processos ecológicos e às tecnologias endógenas, seja, ainda, por elevarem as contradições a ponto de fazerem irromper novo ciclo de lutas camponesas no país.

Nesse novo ciclo, agrega-se o que há de mais avançado politicamente no movimento camponês brasileiro, com claro posicionamento de classe de orientação filosófico-teórica e organizativa marxista, que direciona sua formulação estratégica e sua ação política, de caráter socialista, para o combate anticapitalista. Ademais de apreender e situar-se de forma consciente em relação à sua condição de classe explorada e expropriada dos meios de produção e da renda do seu trabalho pelo capital, esse movimento integra a consciência e a prática internacionalistas e a memória histórica das lutas libertárias e de emancipação humana, elaborando diretrizes e lutas unificadas e ampliando enormemente o seu referencial cultural.

O movimento social camponês se situa culturalmente na contemporaneidade, forjando respostas aos desafios da

atualidade, tomada em sua totalidade social. Sua autocrítica e sua crítica à ordem burguesa no âmbito do seu modo de produção – relações sociais e com a natureza – vai levá-lo a formular diretrizes e ações que, sob a orientação científica da agroecologia como fundadora de uma práxis comprometida com a “reconstrução ecológica da agricultura”, priorizam a soberania alimentar.

A violência histórica e estrutural do capital, agora exponenciada em seu apogeu imperialista, segue encontrando o parapeito camponês, que resiste criando e recriando-se culturalmente. Seu posicionamento como sujeito social consciente e organizado se expressa historicamente em significativos processos de rebelião, com elevado grau de radicalidade em suas ações. Isso não apenas se inscreve em seu imaginário, expressando-se em sua estética cultural, mas continua sendo ativado de forma renovada no tempo.

É notório, no presente, que a maior parcela do campesinato brasileiro se encontra subsumida na alienação e na manipulação ideológica, enquanto outra parte se situa no estado de consciência de classe em si e uma fração menor, mas significativa, toma a frente da sua organização e ação em movimentos sociais com clara consciência de classe para si, qualificando sua prática política e produtiva e traduzindo-a na elaboração autônoma do seu projeto de campo e de sociedade, em articulação e diálogo com os setores populares urbanos e outras forças sociais da classe trabalhadora e em interação internacionalista. Uma realidade tão clara e reveladora da sua significatividade histórica e cultural, e, ao mesmo tempo, tão oculta e ocultada.

Para saber mais

ALENCAR, C. et al. *História da sociedade brasileira*. 18. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

BOGO, A. *O MST e a cultura*. 3. ed. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009. (Caderno de formação, 34).

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

DIAMOND, J. *Armas, germes e aço: os destinos das sociedades humanas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HEISER JUNIOR., C. B. *Sementes para a civilização: a história da alimentação humana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional–Edusp, 1977.

KHATOUNIAN, C. A. *A reconstrução ecológica da agricultura*. Botucatu: Agroecológica, 2001.

MARTINS, J. de S. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MOONEY, P. R. *O século 21 – erosão, transformação tecnológica e concentração do poder empresarial*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política – uma introdução crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SOUZA, Ana Inês. Material didático usado em aula na Escola Milton Santos. Maringá (Paraná), [s.d.]. (Mimeo.).

DEFESA DE DIREITOS

Marcus Oriane Gonçalves Correia

O tema que discutiremos é bastante amplo e pode ser analisado a partir de três aspectos: a relação entre justiça e política, a resistência e a conquista de direitos, e a justiciabilidade. Para melhor desenvolver nossa análise, faremos um estudo de cada um desses aspectos, e, por fim, tentaremos uni-los em uma perspectiva comum. Começemos com a relação entre justiça e política.

De início, deve-se observar a política como o espaço por excelência de realização maior do homem. Na sua relação com o outro, a expressão de uma vida comunitária melhor somente se faz pelo exercício constante de um diálogo entre iguais. Para que esse diálogo entre iguais se estabeleça, não devem existir sujeitos com maiores vantagens do que os outros no sistema de escolhas do destino da coisa pública. Assim, para que haja uma verdadeira participação política, a idéia de igualdade é indispensável. Por outra parte, a noção de igualdade constitui a base da concepção de justiça. Portanto, e de forma sintética, política e justiça se unem a partir do conceito de igualdade. Somente entre iguais é possível que homens, realmente livres, estabeleçam parâmetros para uma vida melhor em sociedade.

Por sua vez, deve-se ter o cuidado para não se fazer qualquer confusão entre o direito e a justiça. A noção de justiça é muito maior do que a noção de direito, que, como construção de poder, costuma realizar uma limitação,

não raras vezes indevida, do primeiro conceito. E, aqui, há um problema, posto que o direito, em si, tem verdadeira dificuldade em lidar com a noção de igualdade, típica do conceito de justiça.

É interessante perceber como, em diversas oportunidades, a liberdade e a igualdade são vistas como conceitos antagônicos. A equação, em geral, é a seguinte: liberdade *versus* igualdade. Essa observação não se cinge ao direito, mas atinge os mais diversos campos científicos de observação de ambas (sociologia, filosofia e outros afins).

No direito, a questão se acentua, visto que a liberdade é, como se dá em qualquer fenômeno jurídico, diminuída na sua real extensão. A explicação é clara: o positivismo jurídico está habituado a realizar recortes, evitando a totalidade. Assim, a liberdade ou a igualdade apenas são representadas, no direito, por traços que mais se parecem com caricaturas de uma realidade muito mais ampla e densa.

É fato, já de início, que, no capitalismo, a liberdade é, em si mesma, uma ficção. Na verdade, estamos muito mais limitados nos nossos rumos do que pensamos e mais limitados no agir do que imaginamos. Isso, não obstante, é realçado e mesmo acentuado pela dimensão do direito. Assim, temos, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a jornada limitadora de trabalho, e o que aparece como uma conquista da civilização, na

medida em que houve a sua diminuição; porém, esta mesma jornada imposta pode ser vista, pelo viés do trabalhador, como algo que restringe a liberdade. No direito civil, podemos citar os limites às nossas ações por cláusulas contratuais, às quais, mais aparentemente do que qualquer outra coisa, encontramos-nos livres para aderir. No direito penal, a imposição da pena é fator restritivo de nossa liberdade.

Logo, o direito é apenas mais um instrumento eficaz de restrição das liberdades. É claro que alguns utilitaristas imediatamente irão lembrar que a liberdade de um começa onde a liberdade do outro termina. Portanto, qualquer um é completamente livre, desde que não impinja, em nome de sua liberdade, ônus à liberdade de outra pessoa.

Não é de se estranhar que esse raciocínio simplista remonte ao século XIX, às observações de Stuart Mill em sua clássica obra *Sobre a liberdade*. No entanto, no capitalismo, a apuração da liberdade a ser preservada em face da liberdade de outro não passa de simples ilusão. A liberdade, nessa lógica, é substituída imediatamente pela ideia de interesse. O que era liberdade, no capitalismo, equivale a liberdade/interesse. A noção de interesse, por sua vez, está intimamente relacionada com a de poder. Prevalecem as liberdades, isto é, os interesses dos que detêm o poder. Logo, no capitalismo, liberdade é o mesmo que interesse/poder.

A igualdade, nesse contexto, passa a ser uma dimensão menor. Não se pode fazer que alguém desigual possa, para receber certo benefício social, escolher se pretende, ou não, submeter-se às regras de alguém mais poderoso que escolheu por ele. Dizer que a lei é obra de todos é uma falácia, pois o Legislativo, que impingiu as condições, é escolhido

em eleição popular. É claro que aqui não podemos nos sentir confortáveis com tais “frases feitas” e de pouco conteúdo no mundo dos fatos. O mundo real, aquele que palpita lá fora, mostra que os poderes hoje são apenas arremedo da vontade popular.

Ora, se os próprios interessados estão alijados do processo de escolhas, não há como se admitir que serão livres com a imposição de condições que alguns acreditam que lhes farão livres. A lógica de capacidades para a construção de liberdades, assim, merece críticas: que capacidades? Decididas por quem? Para fazer construir que tipo de mundo? Aliás, aqui estamos diante de qualquer crítica que se possa fazer à meritocracia, e devemos nos lembrar das palavras de Paulo Freire, para quem ninguém deve ser considerado titular da autonomia do outro.

Caso não se observem as críticas anteriores, não estamos jogando um jogo de iguais. E liberdade sem igualdade não significa coisa alguma.

Por isso, entende-se por que alguns preferem fazer uma leitura dicotômica da igualdade em relação à liberdade. Colocadas em lados opostos, fica muito mais fácil para a lógica capitalista a sua própria consolidação. Um capitalismo em que igualdade e liberdade, e acrescento aqui, solidariedade, fossem postas lado a lado, certamente seria muito difícil – se não impossível – de concretizar.

Logo, a relação entre política e justiça, observados ainda os limites do direito posto, está na busca da superação dos limites de igualdade/liberdade impostos pela ordem capitalista.

Agora já temos elementos para o segundo aspecto: o direito de resistência como espaço para a conquista de novos direitos. Somente a arena políti-

ca, na condição de lugar de resistência, é capaz de fazer gerar maior criação de justiça como lugar da igualdade/liberdade. Sem a primeira, a segunda não se realiza; sem a segunda, a primeira é impossível. Portanto, a resistência a uma ordem estabelecida conforme certos padrões indicados pela lógica poder/interesse de certos setores menos comprometidos com o bem-estar geral da coletividade é a única forma de estabelecer uma sociedade mais justa. Somente mediante o exercício do direito de resistência é que podem surgir novos direitos, com o que a justiça se fará mais presente.

Diante da violência existente em uma sociedade contra determinados grupos, admite-se o direito de resistência. Há os que falam em direito à desobediência civil, postulado por autores liberais como Ronaldo Dworkin, em sua conhecida obra *Levando os direitos a sério*. Há os que falam em direito à revolução, alcunhada pelo prestigiado constitucionalista Friedrich Müller, no seu *Fragmento (sobre) o poder constituinte do povo*, que narra o seguinte episódio: “O último governante da dinastia de Habsburgo reagiu à informação: ‘Majestade, revolução!’ com a pergunta ‘Pois é, mas será que eles podem fazer isso?’” (Müller, 2004, p. 14).

Preferimos, em consonância com a mais moderna teoria dos direitos humanos, falar em direito de resistência ou de legítima defesa social nos casos em que haja o desrespeito aos direitos fundamentais dos segmentos mais pobres da sociedade, direitos ligados ao que há de mais básico e rudimentar na existência humana; coisas como direito à terra, à moradia, à alimentação e ao trabalho, por exemplo.

Passamos, por fim, para o último item de nossa análise, em que tratamos da noção de justiciabilidade. Ela pode-

ria ser considerada, de forma bastante simplista, a possibilidade de se levar aos canais institucionais a luta pelos direitos, conseguidos por meio da resistência, que se realiza pela política e se concretiza, também institucionalmente, pelo direito à resistência. Nessa esfera, a justiça busca se realizar por intermédio da luta nos canais instituídos, para a construção de uma sociedade mais justa. Essa justiciabilidade geralmente é concebida em uma noção mais restrita, confundindo-se com a busca pelos direitos no Poder Judiciário. Preferimos acreditar em uma noção mais ampla, em que ela apareça como a própria expressão da resistência, com base na noção de justiça, em todos os canais instituídos em que se dá a construção do direito (inclusive nos poderes Legislativo e Executivo).

Política, justiça, resistência, conquista de direitos e justiciabilidade são expressões que se complementam na busca de uma sociedade que supere as limitações daquela sociedade formatada nos atuais moldes restritivos do capitalismo. Para tanto, é indispensável uma leitura sempre crítica do direito e a percepção de que a superação somente se faz a partir de uma sociedade mobilizada, para a qual a noção de justiça como expressão da igualdade é mais importante do que o próprio direito. Somente a participação política é forma de concretização da igualdade. Concluímos lembrando que o direito não emancipa ninguém. São as próprias pessoas, livres, iguais e, especialmente, interagindo dentro de organizações, movimentos populares, partidos políticos, sindicatos, associações, descobrindo-se como agentes da sua história e da história do seu país, aprendendo a intervir e intervindo coletivamente na sociedade, que se emancipam.

Para saber mais

CANOTILHO, J. J. G.; CORREIA, E. P. B.; CORREIA, M. O. G. *Direitos fundamentais sociais*. São Paulo: Saraiva, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LYRA FILHO, R. *O que é direito*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MÜLLER, F. *Fragmento (sobre) o poder constituinte do povo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

D

DEMOCRACIA

Virgínia Fontes

O tema da democracia é um dos mais fascinantes e mais difíceis de trabalhar nas ciências humanas, pois espelha fortes tensões na vida social, que se refletem no interior da produção de conhecimento.

Para alguns, o conceito pode ser politicamente circunscrito ao quadro jurídico do Estado e ao seu arcabouço institucional e, sobretudo, eleitoral. A democracia seria uma forma específica de organização da vida política e admitiria viés descritivo (e prescritivo). Aproximado à noção de cidadania, expressaria um ponto culminante na história humana, em razão da aquisição de direitos civis, políticos e sociais (Marshall, 1967). Mesmo para esses, a democracia é muitas vezes apresentada de maneira fluida, como uma “ideia”, simples, atrativa, renitente e, por vezes, assustadora (Dunn, 1995, p. 9-11).

Para outros, dentre os quais me incluo, o conceito não pode ser definido de maneira isolada das demais condições socioeconômicas e culturais que organizam a vida social: a política resta

tolhida se não tem acesso às decisões cruciais da vida econômica, se elas permanecem blindadas sob a propriedade do capital. A democracia denota na atualidade ao mesmo tempo um conjunto de reivindicações e uma forma institucional, muitas vezes conflitantes.

Sob o capitalismo, hoje mundialmente dominante e produtor de desigualdades, a conquista de direitos, fruto de lutas sociais e políticas, quando restrita ao âmbito jurídico-político, permanece limitada. Conquistas políticas – reais e significativas – são coaguladas pela disparidade do poder econômico, político, social e cultural que emana da grande propriedade. As lutas pela democracia, se não enfrentam o conjunto das determinações da vida social, podem alcançar relevantes vitórias parciais, mas também podem se converter em formas de acomodação de alguns setores populares, como muitas vezes ocorreu no processo histórico.

Tomaremos o termo em seu sentido mais amplo e não circunscrito. Em lugar de considerar a “democracia”

como algo finalizado com a implantação de um regime político, como sugere a primeira definição, introduziremos o viés da reivindicação democrática ou da democratização (Lukács, 1998, p. 15-16) como correspondendo a uma antiquíssima aspiração, o que não a impede de ser mais atual do que nunca: assegurar a igualdade (que é diferente da homogeneidade) de todos os seres sociais, garantir a liberdade de todos e de cada um, proceder de maneira que a direção do destino coletivo emane de todos, e que os benefícios e prejuízos das decisões, com seus erros e acertos, revertam a todos.

As reivindicações democráticas não se limitam a um anseio genérico, mas remetem a lutas concretas de classes exploradas, de subalternos e oprimidos, em diferentes sociedades e em diversos períodos históricos. A história dos experimentos democráticos é complexa: muitas vezes reivindicações democráticas obtiveram melhores condições para alguns setores subalternos, ou a incorporação de alguns grupos na dinâmica social dominante, sem necessariamente colocar em xeque o conjunto da desigualdade e sem assegurar para todos as liberdades experimentadas por alguns. A reivindicação democrática será tratada aqui como a constante atualização das lutas dos subalternos pela democratização permanente, isto é, pela realização concreta das aspirações à liberdade e à igualdade.

As variadas experiências históricas de democratização revelam-se ao mesmo tempo originais e limitadas, demonstrando a intensidade de sua persistência. As lutas democratizantes e suas experiências concretas raramente se circunscreveram à forma de governo; ao contrário, relacionam-se

ao conjunto das relações sociais das quais emergem.

A democracia ateniense

É difícil datar o momento preciso em que as lutas pela democracia se iniciam: o relato histórico raramente consolida as lutas dos subalternos, e tende a registrá-los apenas quando a subversão da ordem é dramática ou quando conquistam alguma vitória importante, ainda que débil e frágil. A datação clássica relaciona o nascimento da democracia à Atenas do século V a.C., onde se forjou o próprio termo. Essa é uma referência fundamental, pois ali se instaurou um regime social com teor radicalmente distinto dos até então conhecidos, com intensa participação popular e iniciativas igualitárias. Tal ênfase na experiência grega é todavia parcial, pois esquece as lutas anteriores de muitos outros povos – mesmo se os termos empregados fossem outros – e que, mesmo derrotadas, deixaram marcas nos seus sucessores; esquece as influências recíprocas entre os povos; e, finalmente, é uma atitude que pode confortar eurocentrismos, como se as lutas por democracia começassem na Europa, e isso garantisse uma espécie de qualidade superior e única à experiência europeia (Dussel, 2005). Muitos autores sublinham a existência de diversas influências anteriores à experiência ateniense – influências negras, oriundas do Egito; influências fenícias (Hornblower, 1995) –, demonstrando que o processo histórico não é linear, mas complexo e contraditório.

Assim, se as lutas sociais não se iniciam com Atenas, ou, melhor dizendo, com a Ática – o território da cidade-Estado no qual se situava Atenas,

local da atual capital grega –, foi ali que a democracia encontrou não apenas a sua primeira realização mais duradoura, mas também suscitou intensa literatura. O termo democracia, em grego, embora signifique governo do povo, representou bem mais do que isso, envolvendo modificações expressivas na vida social. A construção da experiência democrática grega é muito contraditória, porém riquíssima do ponto de vista da consolidação prática de uma experiência original e das tensões que explicitou precocemente sobre a relação entre forma de governo e vida social (Mazzeo, 2009).

A cidade-Estado (pólis) de Atenas era predominantemente agrária, porém o crescimento das desigualdades e a constituição de grandes famílias levava a processos de escravização por dívidas, opondo grandes e pequenos produtores agrários. A origem ateniense da democracia remete, portanto, à luta entre pequenos camponeses e grandes proprietários de terras. A escravidão era disseminada no mundo antigo sob múltiplos formatos. Para Ellen Wood “os gregos não inventaram a escravidão, mas, em certo sentido, inventaram o trabalho livre” (2003, p. 157), pois a luta camponesa contra a sua escravização tornaria evidente a conexão da liberdade com a igualdade. Wood enfatiza a importância desse caráter camponês da democracia ateniense: “Não seria exagero afirmar, por exemplo, que a verdadeira característica da pólis como forma de organização de Estado é exatamente essa, a união de trabalho e cidadania específica da *cidadania camponesa*” (ibid., p. 162).

A importância dessa luta pela libertação camponesa não pode ser diminuída, mesmo se resultou numa formidá-

vel contradição: ao resistirem contra a sua própria escravidão, esses camponeses admitiram o crescente ingresso de escravos de outras regiões, que, doravante, realizariam as tarefas que anteriormente lhes incumbiam nas terras dos grandes proprietários, no trabalho das minas e nos serviços domésticos. Democracia e escravidão em Atenas estiveram unidas de maneira inseparável (Wood, 2003, p. 161).

Esses embates não se limitaram, porém, à libertação dos camponeses atenienses, e desembocaram numa crescente participação dos homens adultos atenienses – mulheres e estrangeiros livres estavam excluídos – nos processos de decisão coletiva e na garantia de uma crescente igualdade entre eles. Por essa razão, é difícil afirmar – como o fazem muitos – que a experiência democrática grega se limitou ao terreno da política, embora seja considerada o momento da “invenção da política” (Finley, 1985). Vejamos algumas das inovações da democracia ateniense. Lembremos que Atenas, durante o auge da experiência democrática, contava com uma população de algo mais de 200 mil pessoas, dentre as quais um máximo de 40 mil homens adultos (livres e cidadãos), e seu contingente de escravos situava-se em torno de 80 mil pessoas.

Atenas, no período democrático mais significativo, era dirigida por um conselho com quinhentos integrantes, provenientes de todas as circunscrições, urbanas ou rurais (os *demoi*), que somente poderiam ser indicados duas vezes em toda a sua vida, o que garantia uma participação rotativa e ampliada nas decisões da vida social. Seus integrantes tinham direito a uma remuneração pública, assim como os jurados, permitindo a participação plena dos

camponeses pobres. Tratava-se de uma democracia direta, e não representativa: todos os cidadãos podiam assistir à assembleia: inexistiam funcionários e burocracia. O governo era exercido de fato pelos homens atenienses adultos, que conquistaram pleno direito à fala. A assembleia decidia sobre todos os assuntos, realizando pelo menos quarenta reuniões por ano e era composta por milhares de cidadãos de mais de 20 anos. As decisões eram tomadas por maioria simples. Grande parte dos cargos era ocupada por sorteio. Isso favorecia a disseminação do conhecimento prático das questões sociopolíticas e impedia a formação de um corpo de profissionais da política.

As guerras e a expansão imperial ateniense trariam ainda mais complexidade a esse quadro. As difíceis vitórias de Atenas contra as tentativas de invasão persa (as guerras médicas, entre 490 e 479 a.C.) resultaram na expansão imperial da cidade-Estado, mediante o seu predomínio na Confederação de Delos. A riqueza assegurada pelo Império permitiria a redução das tensões e lutas internas, levando um grande especialista a asseverar: “de fato, o que eu sustento é que o sistema plenamente democrático da segunda metade do século V a.C. não teria sido introduzido se não houvesse o Império ateniense”¹ (Finley, 1976, p. 105; nossa tradução). As profundas contradições que marcaram a democracia ateniense seriam reatualizadas em muitos outros períodos históricos, razão pela qual devem evitar-se julgamentos apressados dessas experiências históricas, quer tornando-as “modelares”, quer desqualificando-as.

Também em Roma ocorreram formidáveis lutas, com algumas significativas conquistas, embora jamais

tenham atingido o patamar ateniense. Mencionando o período final da República Romana, Finley diz que “os oradores e os escritores desse período mostram uma consciência de classe tão explícita que apenas um historiador moderno muito limitado pode silenciar sobre as divisões de classe”² (Finley, 1985, p. 24; nossa tradução). Apesar de importantes conquistas plebeias – como o direito aos casamentos mistos, o fim da escravidão por dívidas, a criação de tribunos da plebe (e de suas votações, os plebiscitos) –, elas permaneceram subordinadas às câmaras integradas pelos patrícios e, em muitos casos, foram posteriormente eliminadas pela aristocracia patricia.

Democracia e capitalismo

Será com a consolidação do capitalismo, sobretudo a partir do final do século XVIII, que as reivindicações democratizantes voltarão à cena histórica de maneira mais frequente e com novos desdobramentos, porém também reatualizando antigos impasses. Trata-se de uma peculiar configuração histórica e social que revolucionou completamente as relações sociais anteriores, baseadas na vida camponesa e servil das grandes massas e na existência de uma nobreza guerreira. A dinâmica capitalista recolocaria sob outro formato o tema da liberdade e da igualdade sociais.

Para apreender as complexas determinações que envolvem o tema da democracia, permitindo refletir sobre ela de maneira mais ampla, convém averiguar os fundamentos da liberdade e da igualdade em sociedades regidas pela lógica capitalista. Como sabemos, o capitalismo é uma forma específica de relação social, na qual a grande maioria

da população é desprovida de meios de assegurar a própria existência (desprovida de meios de produção). Essa massa urbana e livre originou-se da expropriação do povo do campo que, sem poder assegurar sua sobrevivência, teve de vender o que lhe restava: a capacidade de trabalhar. Esse trágico processo de expulsão camponesa, entretanto, será apresentado como a realização da antiga aspiração de liberdade, uma vez que agora os trabalhadores livres não estão mais submetidos ao controle direto de um proprietário (como estavam os servos ou os escravos). Essa nova liberdade, a de não mais depender diretamente de um senhor, revela-se incompleta, pois é a condição da sujeição aos caprichos do mercado de trabalho.

Vejam agora o que concerne à igualdade. Os proprietários de meios de produção (os detentores da riqueza econômica) compram essa força de trabalho como qualquer outra mercadoria, pelo seu valor, que corresponde ao tempo socialmente necessário para reproduzir o próprio trabalhador, mas dispõem do uso dessa força por certo lapso de tempo, no qual podem fazê-lo trabalhar muito mais do que o correspondente ao valor dessa força. O ser humano é capaz de produzir muito mais do que necessita para sobreviver, e é esse excedente de trabalho que constitui o fundamento do lucro capitalista. A relação que se estabelece entre os detentores de meios de produção (meios que permitem produzir bens e assegurar a reprodução da existência) e os trabalhadores necessitados de vender sua força de trabalho é considerada uma relação entre iguais, como a que supostamente ocorre em qualquer relação mercantil, qualquer relação de compra e venda.

Como se observa, uma profunda desigualdade se oculta nesta relação

de tipo contratual: para uns, vender a força de trabalho é condição necessária e urgente para garantir a própria subsistência; ademais, o crescimento da população exacerba a concorrência entre eles. Assim, a venda da força de trabalho precisa ser assegurada não apenas eventualmente, mas de maneira permanente. Ora, mesmo quando o trabalhador consegue vendê-la, não tem nenhuma garantia de conseguir a sua permanência: o risco da demissão é sempre iminente. A própria existência está em jogo.

Para os proprietários, os trabalhadores serão admitidos ou demitidos, segundo a conveniência para a valorização de seu capital, e eles tendem a figurar apenas como mais uma peça na engrenagem do processo produtivo. Sem trabalhadores, a dinâmica capitalista não pode existir, mas lhe é indiferente – e mesmo conveniente – que haja enorme quantidade de trabalhadores procurando trabalho, ofertando-se ao menor preço. Dessa forma, será possível obter maior obediência dos trabalhadores, atemorizados com a concorrência e com a demissão.

A desigualdade social – o contraste entre a riqueza e a necessidade – é a base da suposta igualdade na relação de compra e venda da força de trabalho. Essa relação é traduzida juridicamente na forma do “contrato” – forma que, inclusive, fornece o modelo para a suposição de que o próprio Estado resultaria de uma adesão voluntária a um “pacto” ou “contrato” realizado igualmente por todos e, por essa razão, tornado legítimo e insuperável. Trata-se de uma igualdade apenas formal, cuja essência preserva e aprofunda a desigualdade entre os seres sociais.

A liberdade e a igualdade existentes sob o capitalismo são contraditórias.

Expressam conquistas históricas, mas reforçam e resultam de desigualdades sociais que tolhem a liberdade da grande maioria. Marx e Engels realizaram a mais profunda crítica da sociedade capitalista. Mostraram claramente como a ordem jurídica burguesa – inclusive a que rege os processos eleitorais – resulta de uma profunda cisão social, traduzida na contraposição entre o âmbito privado e o público. Essa cisão exaspera dois níveis de contradição: preserva a propriedade privada, que condensa e concentra crescentemente o poder econômico, ao mesmo tempo em que idealiza o Estado, como se ele respondesse a todos de maneira homogênea, como se fosse uma razão acima da vida social. A igualdade formal perante a lei legítima e protege a desigualdade real.

Marx, comentando sobre a separação entre Estado e religião, considerava que “não há dúvida de que a emancipação política [do Estado diante das religiões particulares] representa um grande progresso” (Marx, 2005, p. 22). Não obstante, esse progresso permanece insuficiente no que diz respeito à emancipação real da humanidade, que somente pode fundar-se na sua prática concreta de produção e reprodução da existência. O papel real da propriedade privada na vida social capitalista é ocultado sob a forma cindida da política, na qual predomina a idealização formal da igualdade:

O Estado anula, a seu modo, as diferenças de *nascimento*, de *status social*, de *cultura* e de *ocupação*, ao declarar o nascimento, o *status social*, a cultura e a ocupação do homem como diferenças *não políticas*, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, coparticipante da soberania popular em *base*

de igualdade, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação *atuem a seu modo*, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer a sua natureza *especial*. Longe de acabar com estas diferenças de fato, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sente como Estado político e só faz valer sua generalidade em contraposição a estes elementos seus. (Marx, 2005, p. 22)

No segundo nível de contradição, Marx sublinha como a forma da produção organizada pelos grandes proprietários tende a ser socializada, isto é, realizada de maneira cooperada por todos os trabalhadores, cada vez mais integrados numa extensa e complexa cadeia produtiva e que abrange territórios cada vez maiores, enquanto a forma da propriedade e da organização da vida social segue regida pela propriedade privada, cada dia mais concentrada. Reafirma a urgência da superação da cisão entre a vida efetiva da grande maioria – a socialização do processo produtivo – e a forma pela qual ela se apresenta, alienada à propriedade privada, sob o Estado capitalista. Antonio Gramsci, o grande pensador italiano, acrescentaria que as lutas históricas dos trabalhadores envolviam tanto a socialização real da existência (com o fim da propriedade privada dos meios de produção) quanto a socialização da política.

A reiteração cotidiana dessas contradições suscita no conjunto das pessoas comuns a percepção tanto das limitações de sua liberdade quanto da inexistência efetiva de igualdade em

contratos (formalizados ou não) estabelecidos entre desiguais. As reivindicações democratizantes, portanto, se intensificam sob o capitalismo, procurando superar as limitações impostas por essa forma social de existir que ao mesmo tempo exalta a importância da liberdade e da igualdade e as reduz a palavras com escasso sentido.

Duas grandes guerras civis marcaram o novo poder burguês: as revoluções inglesas do século XVII e a Revolução Francesa de 1789. As palavras de ordem desta última, “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, demonstram a marca popular mesclada com as proposições da burguesia então ascendente, limitadas a uma reorganização do Estado. Derrotados os setores populares, a Revolução Francesa traduziria a vitória política da burguesia sobre a nobreza precedente. Entretanto, o Estado que se seguiu a tais lutas nada tinha de democrático.

Ao longo de todo o século XIX, trabalhadores europeus lutaram arduamente, com objetivos de abrangências diversas: reivindicavam sobretudo direito ao trabalho (jamais conseguido), à participação nos processos de seleção de dirigentes, à educação pública e laica; e construíram formas próprias de organização, enfrentando longuíssima e violenta proibição da associação de trabalhadores etc. Muitas dessas lutas foram derrotadas em verdadeiros banhos de sangue, como ocorreu na Comuna de Paris em 1871, quando os trabalhadores e a população assumiram seu autogoverno, em todas as dimensões da vida: econômica, cultural, educativa, política etc.

As lutas sociais expressavam a possibilidade efetiva de transformar completamente a forma de ser social, de revolucionar o conjunto da existência.

Essa nova organização concreta e a cada dia mais sólida de trabalhadores passou a atemorizar os setores dominantes, resultando em modalidades gradativas (mas segmentadas) de democratização, cuja expressão mais conhecida é o direito à sindicalização e ao sufrágio, implantados a partir de finais do século XIX. Esse último somente se tornaria universal posteriormente, já bem entrado o século XX, quando ocorreu o acesso ao voto para as mulheres.

Novamente, foram conquistas significativas e contraditórias. Com sua incorporação à política, os trabalhadores, em maior número, poderiam (ao menos em princípio) alterar a forma da organização da vida social. No entanto, as conquistas tiveram também um gosto amargo, levando alguns autores a considerá-las uma “domesticação” elitista (Hobsbawm, 1988, p. 125-162), pois a institucionalização do sufrágio levou ao desmantelamento da lógica da organização nacional dos trabalhadores e uma nova retórica velada dos parlamentares substituiu o debate franco e aberto. Além disso, o ingresso no parlamento modificava a atuação de certos representantes dos trabalhadores que, afastados de seu meio de origem, se acostumavam aos ambientes luxuosos e passavam a atuar conjuntamente com as classes dominantes. Os custos das campanhas eleitorais, que demonstravam a importância crescente do poder econômico, fizeram pensadores liberais como Schumpeter, em meados do século XX, dizerem abertamente que o sufrágio universal não significava uma escolha popular, antes expressava a constituição de um mercado eleitoral.

A Revolução Russa de 1917 e a persistência da União Soviética após a Segunda Guerra Mundial introduziram uma tensão constante entre

um projeto socialista, de democracia social com forte teor igualitário, e o mundo capitalista, que exibiu uma democracia política sob a qual se generalizaram importantes direitos sociais, sobretudo para as populações europeias e estadunidenses, no que ficou conhecido como o “Estado de bem-estar social”. A experiência soviética, cuja influência foi relevante para assegurar conquistas sociais em inúmeros países, apesar de ter resultado de um formidável processo revolucionário, converteu-se numa ditadura partidária com reduzida participação das grandes massas na condução da vida social, o que levaria ao crescimento de desigualdades internas que minavam o discurso oficial e levariam à sua derrocada.

As prerrogativas democráticas modernas, duramente conquistadas em diversos países, sobretudo a partir do século XIX, são, entretanto, constantemente revertidas no seu contrário: pelo seu amesquinamento, ao serem reduzidas à “liberdade da circulação da propriedade e de mercado”, ou pelos recursos cada vez mais faraônicos envolvidos nos processos eleitorais, o que reafirma o poder econômico (e cultural) na institucionalidade do Estado. Embora o sufrágio universal seja vitória da imensa maioria da população, a permanência das classes sociais impede a sua evolução democratizante (Macpherson, 1978), gerando cínicamente reduções da liberdade e da igualdade:

A própria condição que torna possível definir democracia como se faz nas sociedades liberais capitalistas modernas é a separação e o isolamento da esfera econômica e sua invulnerabilidade ao poder democrático. Proteger essa invulnerabilidade passou a ser um

critério essencial de democracia. Essa definição nos permite invocar a democracia *contra* a oferta de poder ao povo na esfera econômica. Torna mesmo possível invocar a democracia em defesa da *redução* dos direitos democráticos em outras partes da “sociedade civil” ou no domínio político, se isso for necessário para proteger a propriedade e o mercado contra o poder democrático. (Wood, 2003, p. 202)

Antes mesmo do final da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ao longo de toda a década de 1980, também nos países capitalistas, as conquistas de teor democrático estiveram sob ataque. Crescia o processo de blindagem do controle econômico (e midiático) em relação às decisões políticas, acarretando sucessivas perdas de direitos sociais, que prosseguem em nossos dias. Neste ano de 2011, multiplicam-se em todo o mundo reivindicações e lutas democratizantes, seja para superar ditaduras, como nos países árabes, seja para denunciar o caráter incompleto de procedimentos eleitorais que se limitam a reproduzir as desigualdades do capital e do mercado, como na Espanha.

A democracia é um conceito inacabado e em processo. As reivindicações democratizantes incorporam as lutas por igualdade e por liberdade, que não podem estar isoladas. Por essa razão, limitar a definição de democracia unicamente ao âmbito político faz submergir as reivindicações igualitárias sob o peso da institucionalização da propriedade do capital. Porém, a construção de uma efetiva socialização da existência supõe a mais ampla e livre participação das massas em todos os processos decisórios.

Notas

¹“Ce que je soutiens en fait, c’est que le système pleinement démocratique de la seconde moitié du Ve. s. av. J.C n’aurait pas été introduit s’il n’y avait eu l’Empire athénien.”

²“[...] les orateurs et les écrivains de cette période (ou ceux qui en parlent) montrent une conscience de classe si explicite que seul un historien moderne très borné peut garder un silence total sur les divisions de classe.”

Para saber mais

DUNN, J. (org.). *Democracia: el viaje inacabado (508 a.C.-1993 d.C.)*. Barcelona: Tusquets, 1995.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.

FINLEY, M. I. *Démocratie antique et démocratie moderne*. Paris: Payot, 1976.

_____. *L’Invention de la politique*. Paris: Flammarion, 1985.

HOBBSAWM, E. J. *A Era dos Impérios (1875-1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HORNBLOWER, S. Creación y desarrollo de las instituciones democráticas en la antigua Grecia. In: DUNN, J. (org.). *Democracia: el viaje inacabado (508 a.C.-1993 d. C.)*. Barcelona: Tusquets, 1995. p. 13-29.

LUKÁCS, G. *Socialisme et démocratisation*. Paris: Messidor, 1989.

MACHPERSON, C. B. *A democracia liberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. *A questão judaica*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MAZZEO, A. C. *O voo de Minerva*. São Paulo: Boitempo/Editora da Unesp, 2009.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2003.

D

DESAPROPRIAÇÃO

Miguel Lazzellotti Baldez

Para bem entender o conceito jurídico de desapropriação institucionalizado no Brasil como modo de aquisição da propriedade pelo poder

público, ato discriminatório da autoridade administrativa, que pode executá-lo sem dar satisfação ou pedir licença a qualquer outro poder institucional,

é necessária uma rápida consideração política sobre o papel do direito numa sociedade dividida em classes como a nossa. Pois bem, o direito imposto no Brasil, disfarçado ou dissimulado em regras abstratas – quer dizer, normas que consideram todos iguais, sem distinguir diferenças sociais nem econômicas –, é o direito construído historicamente pela classe dominante, a classe burguesa, hoje representada de modo predominante pelo capital internacional. Essa preliminar é fundamental para bem entender-se que a desapropriação é instrumento de intervenção administrativa vinculada e submissa à propriedade e, conseqüentemente, um direito instituído como salvaguarda de quem seja proprietário. Ou seja, embora tratada como efeito jurídico que extingue a propriedade individual, constitui, na verdade, o meio que assegura ao expropriado a substituição do bem por outro de igual valor, a indenização (que etimologicamente significa deixar sem danos o patrimônio do proprietário), cujo pagamento deve ser prévio, em dinheiro e conforme valor de mercado.

E o trabalhador alguma hora é proprietário? Às vezes é, mas sendo, sempre, ou quase sempre, construir a casa própria exige dele grande sacrifício. Compra ou ocupa um terreno e vai aos poucos construindo a casa na medida em que lhe sobra, no correr do tempo, do parco salário ou da noite de sobretrabalho, um tanto qualquer para iniciar e prosseguir na construção, até que, passados cinco, oito, dez anos, tem a casa pronta, ou, no mínimo, habitável...

Mas é muito difícil que, no campo ou na cidade, o trabalhador consiga tornar-se proprietário, pois o Código Civil, tanto o de 1916-1917 quanto o atual, de 2002-2003, só admite quatro modos de aquisição da propriedade:

registro imobiliário quando se trate de ato entre vivos (venda e compra, que exige disponibilidade de dinheiro, monopolizado pelo Estado em benefício do capital, e a raríssima doação), sucessão hereditária, que serve para consolidar patrimônios já formados, usucapião – hoje até certo ponto democratizado, mas que historicamente serviu para agregar terra ao latifúndio –, e acessão, modos de aquisição claramente limitativos e inacessíveis aos trabalhadores. Resta-lhes a posse ou apossamento individual, como se dá nas favelas, ou coletivo, como se dá principalmente no campo pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ou ainda, na cidade, quando os trabalhadores, afirmando coletivamente a necessidade ética de morar, ocupam a terra. Aí o trabalhador, inevitavelmente definido no campo do direito oficial como possuidor, ainda tem de lutar contra a violência contida nas entranhas do capital, para a conservação da posse.

Em suma, quando o poder público exige das classes trabalhadoras, nas cidades, a casa ou o terreno em que moram para destinar o bem a qualquer fim público definido na Constituição ou em leis infraconstitucionais relativas à desapropriação, o método, tratando-se do trabalhador, é a violência contida na própria dialética da sociedade brasileira, nas práticas de remoções coletivas sabidamente admitidas por juízes e tribunais, cuja leitura da realidade é sempre contaminada pela ideologia jurídica própria de sua formação burguesa.

Vale ressaltar que, no campo, em face da tradição das lutas camponesas que confluíram para a bem-sucedida e estratégica ação do MST relativamente à terra, o instituto da desapropriação foi utilizado, de modo muito sutil e

difícil de perceber, para dificultar, retardar ou impedir a Reforma Agrária. Entenda-se: nas desapropriações para Reforma Agrária, a terra expropriada só será suscetível de desapropriação quando for comprovadamente improdutiva, abrindo-se assim largo lapso de tempo, em processo administrativo e judicial para que o latifúndio, valendo-se de meios legais ou ilegais, fabrique uma duvidosa prova da produtividade da terra. Só depois de decorrido esse lapso de tempo estará definitivamente concluído o ciclo necessário à aquisição da terra e à consumação do assentamento. Isso se o processo e o procedimento forem bem-sucedidos e diferentes da desapropriação tradicional, historicamente definida como ato de império do poder público, cujo procedimento é ágil e eficaz quando visa aos interesses, legítimos ou não, das camadas privilegiadas da população, tendo de longe e à espreita a especulação imobiliária, essa paroxística modalidade de produção capitalista da cidade.

Com relação ao trabalhador cuja igualdade se esgota no caráter abstrato da norma jurídica, a desapropriação tem uma face dupla, ou não se aplica, quando poderia, na cidade, favorecer o possuidor do imóvel, assegurando-lhe o recebimento da indenização pela perda do bem, como prevê a Constituição Federal; já no campo, quando se desapropria para efetuar a Reforma Agrária, modifica-se a estrutura legal de seu procedimento com obstáculos e dificuldades formais cujo objetivo é retardar ou impedir de vez a conclusão da Reforma Agrária.

No entanto, a desapropriação em sua tecnicidade, traçada pelo direito burguês, é o ritual de que mais se vale o Estado tanto na cidade quanto

no campo quando trata da proteção à propriedade individual ou latifundiária. Por isso, vale abordá-la nos termos e com as formalidades de seu tratamento pelos tribunais e juristas do sistema.

Nesses termos, desapropriação é modo de aquisição da propriedade pelo poder público, ato administrativo de caráter discricionário quanto ao mérito, pois cabe apenas à autoridade competente reconhecer e declarar a conveniência e a oportunidade da desapropriação, desde que obedecidos os parâmetros formais definidos na Constituição Federal e nas leis infraconstitucionais. Em regra, é ato da competência privativa da Presidência da República, dos governadores dos estados e dos prefeitos municipais, nos limites espaciais de cada unidade federativa. Modo originário de aquisição de bens, a desapropriação repercute no campo do direito privado mediante a perda da propriedade. Formal e relativamente ao bem objeto da desapropriação, ocorre assim, mas, na essência, a legislação constitui, no modo de produção capitalista, a garantia maior da propriedade individual. Isso por instituir-se na Constituição (artigo 5º, inciso XXIV) que a desapropriação só se consumará depois de pago ou depositado o justo preço, em suma, depois de substituído o valor do bem pelo valor indenizatório (que etimologicamente significa deixar sem danos); implica, portanto, uma troca de valores economicamente iguais.

Ainda no campo das relações jurídicas privadas, o Código Civil, como não poderia deixar de ser, vai pontuar todas as hipóteses de incidência do ato expropriatório nos interesses individuais, merecendo destaque a trestestinação, ou desvio de finalidade. Embora

se permita ao expropriante variar seus motivos, desde que obedeça ao elenco dos pressupostos legais autorizativos da declaração de utilidade ou necessidade pública e de interesse social, a trestinação fora desses limites é proibida. Contudo, apesar de proibida a trestinação, não se admite, no direito positivo brasileiro, a retrocessão ou retorno do bem expropriado ao patrimônio privado, cabendo ao antigo proprietário, em caso de desistência da desapropriação pelo poder público, apenas o direito de preferência na alienação do bem, reconhecido subsequentemente à desapropriação, como desnecessário ao fim a que se destinava. É o que dispõe o artigo 519 do Código Civil. Quanto ao preço, desde que não haja entre expropriante e expropriado acordo sobre seu valor, a indenização será fixada em ação de procedimento especial – a chamada ação de desapropriação. Nela não se admite, na tradição do direito processual brasileiro, a eventual discutibilidade do mérito do decreto declaratório e constitutivo da desapropriação, à exceção de pontuais vícios formais, limitando-se o mérito da demanda – realizadas as condições da ação e os pressupostos do processo –, restritamente ao valor da indenização, ou seja, à fixação do preço que o expropriante deverá pagar para adquirir pela desapropriação o bem expropriado; nos termos da Constituição, o justo preço do imóvel.

Cabe aqui uma indagação processual sobre a natureza da sentença de procedência nas ações de desapropriação ou de fixação da indenização expropriatória, a fim de que se entenda a sua sujeição à regra do artigo 100 da Constituição Federal, que subordina o pagamento das dívidas da Fazenda federal, estadual e municipal e suas respectivas autar-

quias, em virtude de sentença, à sistemática dos precatórios com obediência à ordem de apresentação. Anote-se que, em se tratando de desapropriação, não se pode falar de dívida em virtude de sentença, porque ela só existe nos casos de sentença condenatória, e a sentença na ação expropriatória, admitindo-se a contenciosidade da ação, tem natureza meramente declaratória. Consequentemente, pode-se dizer que a aplicabilidade do artigo 100 da Constituição às hipóteses de pagamento da indenização por desapropriação deve-se a princípios éticos de conveniência administrativa.

Sob o ângulo dos interesses privados, pode-se afirmar que a desapropriação constitui um dos principais instrumentos de que dispõe a indústria imobiliária para a produção capitalista da cidade, admitindo-se inclusive a cedência da prática expropriatória às concessionárias de serviços públicos. São várias as modalidades objetivas de desapropriação na produção do urbano. Além da forma mais usual e comum – a aquisição do bem para destinação individuada prevista no decreto –, admite-se a desapropriação por zona e a modalidade, pouco comum no Brasil, chamada *excess condemnation*, algumas vezes confundidas e reduzidas a uma titulação abrangente das duas modalidades. Deve-se notar, porém, que a desapropriação por zona tem por objetivo evitar que, a partir do ato vincadamente comprometido com o bem necessário à finalidade institucional, outros de seu entorno sejam exageradamente valorizados, ao passo que a *excess condemnation* é meio de captação de recursos para financiamento da obra pública ou reposição dos recursos absorvidos pelo vulto da obra. Como exemplo histórico, pode-se apontar, no Rio de Janeiro, a abertura da ave-

nida Presidente Vargas. As duas modalidades estão previstas no artigo 4º do decreto-lei nº 3.365, de 1941, sob o nome “desapropriação por zona” (Brasil, 1941).

A Constituição de 1988, ao erigir a função social da propriedade como garantia fundamental, incluiu o uso da propriedade no elenco das garantias individuais e coletivas (artigo 5º, inciso XXIII). Em consequência, previu a desapropriação dos imóveis urbanos ou rurais que não cumprirem, segundo os critérios que estabelece, sua função social (artigo 182, inciso III, e artigos 184 e 186). Há um dado que merece destaque nestas modalidades de desapropriação: seu compromisso com o interesse coletivo, uma vez que esse modelo constitucional não se limita à dicção do interesse historicamente definido como público na divisão maior do direito em público e privado, alcançando em seus efeitos as necessidades fundamentais de camadas despossuídas da coletividade.

A desapropriação prevista no artigo 182, inciso III, relativa aos imóveis urbanos, significa a etapa derradeira da sequência de sanções estabelecidas como penas pelo não uso ou mau uso da propriedade. Esse tipo de sanção, cujo preço poderá ser pago em títulos da dívida pública com prazo de regaste de até dez anos – uma exceção à regra que exige pagamento prévio e em dinheiro –, só será possível depois de esgotadas, em ordem sucessiva prevista na Constituição Federal, as duas anteriores espécies de sanção: parcelamento ou edificação compulsórios e impostos sobre propriedade predial e territorial urbana progressivos no tempo, sujeitos ambos a demorado procedimento.

Quanto à desapropriação para fim de Reforma Agrária mediante paga-

mento em títulos da dívida pública resgatáveis no prazo de vinte anos, só será possível quando se tratar de desapropriação de terra improdutiva – a única susceptível de desapropriação para Reforma Agrária, por não cumprir a sua função social, como preveem os artigos 184 e 186 da Constituição.

Nessas duas situações de desapropriação por interesse social para fins que atendam a interesses coletivos e modifiquem política e juridicamente o tratamento estrutural e estratégico da terra, como já se anotou sobre o caráter político da desapropriação, configura-se importante repercussão no processo expropriatório em toda a sua extensão e na chamada ação de desapropriação, introduzindo-se, no campo amplo do processo e no campo específico da ação, a discutibilidade tanto do mérito do ato administrativo, formalizado no decreto declaratório do interesse social, quanto do mérito, em sentido processual civil, da ação de desapropriação. Isso permite à processualística que, nas ações típicas para a reforma urbana ou Reforma Agrária, discuta-se também, em benefício do expropriado, proprietário de casas urbanas ou de latifúndios rurais, a legalidade do ato administrativo, ou seja, se a terra cumpre ou não sua função social, dificultando-se, ou protelando-se no tempo, a prática dos atos processuais, sempre que se trate de desapropriação no interesse dos despossuídos.

Algumas ponderações devem ser feitas em relação à eventual urgência da desapropriação. O poder público pode declarar, por meio de decreto, quando necessário, o caráter urgente da desapropriação, qualquer que seja seu fundamento e a finalidade à que se destina. Com a declaração de urgência,

fica o expropriante autorizado a imitir-se (entrar) na posse do bem mediante o depósito do valor que garanta, sem prejuízo do expropriando, a imissão definitiva na posse do bem quando, afinal, for pago o preço pelo qual o expropriante pode adquirir de vez o dito bem. Na hipótese de imissão provisória, trata-se de caução, mera garantia.

Cabe, ainda, uma consideração sobre a eficácia do decreto expropriatório. Não é ato, com ou sem imissão provisória, de eficácia meramente declaratória, apesar do nome jurídico, pois produz, além de declarar a finalidade da des-

propriação, efeitos constitutivos, como a permissão à autoridade competente para penetrar no bem e nele praticar os atos necessários à medição e identificação da área exproprianda. Com a imissão provisória, suspende-se, nessa área, a incidência de impostos relativos ao bem. Paga ou depositada a indenização e imitado o expropriante na posse definitiva do bem, encerra-se a desapropriação. E por tratar-se de aquisição originária, o registro do imóvel, se houver, simplesmente servirá para dar publicidade à cadeia dominial.

Para saber mais

BRASIL. Decreto-lei n° 3.365, de 21 de junho de 1941: dispõe sobre desapropriações por utilidade pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 14.427, 18 jul. 1941.

BALDEZ, M. L. A luta pela terra urbana. *Revista de Direito da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro*, n. 51, p. 152-170, 1998.

_____. A terra no campo: a questão agrária. In: MOLINA, M. C.; SOUSA JR., J. G.; TOURINHO NETO, F. da C. (org.). *Introdução crítica ao direito agrário*. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. V. 3, p. 95-106.

DREIFUSS, R. *O jogo da direita*. Petrópolis: Vozes, 1989.

MARTINS, J. de S. *O cativo da terra*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. *A Reforma Agrária e os limites na nova República*. São Paulo: Hucitec, 1986.

ROCHA, O. de A. *O negro e a posse da terra no Brasil: negros e índios no cativo da terra*. Rio de Janeiro: Iajup-Fase, 1989.

SANTOS, B. S. O Estado, o direito e a questão urbana. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 9, p. 9-86, 1982.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Carlos Eduardo Mazzeo Silva

O termo desenvolvimento sustentável deve ser compreendido no contexto da evolução das discussões relativas às contradições entre crescimento econômico e conservação da natureza. Esse debate tem um marco histórico e institucional, a Conferência de Estocolmo de 1972, que teve como tema o meio ambiente humano.

Desde a segunda metade da década de 1960, as denúncias de degradação e poluição ambiental se intensificaram. Entre os novos movimentos sociais que ascenderam nesse período da contracultura, estava o movimento ambientalista. A subordinação à sociedade de consumo, a alienação em relação à natureza e os modos de vida urbano-industriais que nos distanciam dela são fenômenos que vão se explicitando na chamada *crise ambiental*. O modelo de produção e consumo ocidental-capitalista, baseado no crescimento econômico infinito, agora é posto em cheque do ponto de vista de sua perdurabilidade material. Começa a ser colocada a ideia dos limites do crescimento: o planeta não é infinito e seus recursos não são infindáveis. O esgotamento dos recursos e a entropia¹ gerada pelo modo industrial de apropriação da natureza se traduzem em poluição e deterioração da qualidade ambiental.

Um longo percurso conceitual-ideológico vai ser trilhado até chegar à ECO-92,² a conferência mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento mais importante da história da humanidade. A partir dela, a noção do desenvolvi-

mento sustentável vai se consolidar como *caminho do meio*, uma abordagem capaz de encontrar, finalmente, a equação milagrosa da harmonia entre crescimento econômico e conservação da natureza. Essa legitimidade tem como fato antecedente fundamental a publicação do relatório da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento *Nosso futuro comum* – popularmente chamado “Relatório Brundtland” (1988) –, que vai disseminar definitivamente o conceito do desenvolvimento sustentável.

Um conceito anterior: o ecodesenvolvimento

É importante ressaltar que o desenvolvimento sustentável é herdeiro de um conceito anterior, da década de 1980, que já procurava discutir a questão dos *estilos de desenvolvimento*. Denominado *ecodesenvolvimento*, esse conceito tocava em questões cruciais, como a importação imposta do modelo de desenvolvimento dominante em sentido unilateral, do Primeiro Mundo para o Terceiro Mundo, como se chamavam nessa época o centro e as margens do sistema-mundo. Questões como a relação Norte-Sul, a opressão das dívidas externas dos países do Terceiro Mundo e a transferência acrítica de tecnologia aparecem na abordagem de Ignacy Sachs (1986) como geradoras de problemas socioambientais e impedoras da construção de novos estilos de desenvolvimento no Sul. Esses novos es-

tilos deveriam incorporar noções como participação local, diversidade cultural e ecológica, soluções localmente adaptadas, pluralismo tecnológico, solidariedade intergeracional, integração das diferentes dimensões (social, ecológica, cultural, econômica, territorial), modelos econômicos mais autossuficientes e ênfase na produção baseada na biomassa local (energia renovável).

Sachs (1986) introduz o conceito de *ecorregião* como unidade de planejamento, visando à operacionalização desses novos estilos de desenvolvimento. O Estado cumpriria aqui papel fundamental no planejamento e implantação desse processo, mas também se enfatiza a participação social local. Segundo Sachs, “a grande chance para a realização de verdadeiros Estados do bem-estar pertence aos países do Terceiro Mundo” (ibid., p. 26). Para tanto, deve-se buscar uma relação Norte-Sul mais horizontal, não atribuir um espaço excessivo à ajuda externa, evitar a atuação ilimitada do mercado e procurar gratificação em esferas não materiais da vida, impondo-nos, voluntariamente, um teto de consumo material e enfatizando a dimensão cultural da natureza humana.

“Relatório Brundtland” e sua crítica

O conceito básico de desenvolvimento sustentável contido no “Relatório Brundtland” é o seguinte:

O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades. Ele

contém dois conceitos-chave: o conceito de necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; e a noção das limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras. (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1988, p. 46)

Percebe-se que o relatório adota um discurso de combate à pobreza e simultânea conservação ambiental para as gerações futuras. As contradições, entretanto, são inúmeras, pois acaba afirmando a necessidade do crescimento econômico e arrefecendo a crítica à sociedade industrial e aos *países desenvolvidos*. Ele menciona cautelosamente os interesses nacionais e mantém sempre um tom diplomático – provavelmente, uma das causas da sua grande aceitação. O “Relatório Brundtland” define, ou pelo menos descreve, o nível do consumo mínimo partindo das necessidades básicas, mas é omissos na discussão detalhada do nível máximo de consumo nos países industrializados. Além do mais, propaga que a superação do subdesenvolvimento no hemisfério sul depende do crescimento contínuo nos países industrializados (Brüseke, 1995).

Durante a década de 1990, alguns autores abordam a passagem do discurso do ecodesenvolvimento para o do desenvolvimento sustentável. Na verdade, essa mudança está relacionada com a conjuntura dos anos 1980, em particular da América Latina, quando esses países se viram aprisionados pela dívida externa e pelos consequentes

processos inflacionários e recessivos. A recuperação econômica, subordinada aos países centrais e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), passa a ser a prioridade das políticas governamentais. Nesse contexto, o Estado planejador, no qual estavam ancoradas as estratégias de adoção das propostas do ecodesenvolvimento, vai perdendo esse papel. Configuram-se, a partir daí, os programas neoliberais em diferentes países, ao mesmo tempo em que avançam e se tornam mais complexos os problemas ambientais. Nesse momento, começa a cair em desuso o discurso do ecodesenvolvimento, que, no momento de ascensão do neoliberalismo e do advento da globalização econômica, é substituído pelo de desenvolvimento sustentável. Apesar de alguns princípios comuns a ambos os discursos (ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável), as estratégias de poder da ordem econômica dominante modificaram o conceito ambiental crítico do discurso do ecodesenvolvimento para submetê-lo à racionalidade do crescimento econômico (Leff, 1998). No lugar do planejamento estatal de estratégias e iniciativas no rumo do ecodesenvolvimento, agora o mercado global é o agente milagroso capaz de conduzir ao *crescimento sustentado*. Como diz Leff, “neste processo, as estratégias de apropriação dos recursos naturais nos marcos da globalização econômica, transferiram seus efeitos de poder ao discurso da sustentabilidade”³³ (1998, p. 7; nossa tradução). A retórica do desenvolvimento sustentável vai, assim, diluindo e pervertendo as abordagens mais críticas relativas à crise ambiental. Se nos anos 1970 a crise ambiental fez que se proclamasse o freio ao crescimento, com o discurso do ecodesenvolvimento propondo os princípios de novos estilos

de desenvolvimento, nos anos 1990 o discurso neoliberal afirma o desaparecimento da contradição entre ambiente e crescimento. Nessa perspectiva, os problemas ecológicos não surgem como resultado da acumulação de capital. Ao contrário, supõe-se que, ao assegurar direitos de propriedade e preços aos bens comuns, as clarividentes (ainda que cegas) leis de mercado se encarregam de ajustar os desequilíbrios ecológicos e as diferenças sociais (Leff, 1998).

O “Relatório Brundtland” vem cumprir assim, naquele momento histórico, a função de construir, diplomaticamente, um terreno comum no qual se possa propor uma política de consenso capaz de dissolver as diferentes visões e interesses de países, povos e classes sociais. Embora reconhecendo que a pobreza e as disparidades sociais e econômicas devem ter tratamento prioritário, articulando-se às ações de proteção ambiental, o relatório adota um tom diplomático, evitando tocar tanto nas questões de fundo das relações homem–sociedade–natureza quanto nas relações de poder que estabelecem as ordens nacionais e global.

Na verdade, a concepção do “Relatório Brundtland” se ajusta à articulação dos Estados coordenada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e às instituições internacionais encarregadas de impor a modernização e o desenvolvimento com base *na identidade etnoecossistêmica europeia-ocidental* ao resto do mundo: o Banco Mundial e o FMI. Sendo assim, o conceito oficial do desenvolvimento sustentável adotado por vários governos, políticos, empresários e mesmo por algumas organizações não governamentais (ONGs) implica a continuidade do processo de homogeneização cultural e ecológica,

que hoje é mais do que nunca comandado pelo capital transnacional. Para esses poderosos atores do cenário mundial, não há contradição entre o processo de acumulação capitalista (e suas escandalosas desigualdades sociais e desastres ecológicos) e a perspectiva de sustentabilidade.

As questões que ficam

O esforço diplomático e consensual em torno do desenvolvimento sustentável não conseguiu diluir os diferentes interesses em jogo, os quais estão relacionados a diferentes visões de mundo, em especial aquelas que, de uma forma ou de outra, não sucumbiram inteiramente à forma ocidental/moderna de pensar. Aí, as contradições e os dissensos na discussão da sustentabilidade vêm à tona. Afinal, trata-se de definir o que e a quem se quer realmente sustentar. Esses conflitos se manifestam, por exemplo, quando os Estados Unidos se recusaram a assinar a Convenção da Biodiversidade durante a ECO-92. Aí estão em jogo estratégias e direitos relativos ao processo de apropriação da natureza. Nessas negociações, os países do Norte defendem os interesses das empresas transnacionais de biotecnologia de se apropriarem, por meio dos direitos de propriedade intelectual, de recursos genéticos localizados no Terceiro Mundo. Ao mesmo tempo, grupos indígenas e camponeses defendem sua diversidade biológica e étnica, ou seja, seu direito de se apropriarem de seu patrimônio histórico de recursos naturais e culturais. A mesma contradição se coloca no momento em que a biossegurança se confronta com a introdução de variedades transgênicas, quando o princípio da precaução sucumbe à fome de lucro, introduzindo produtos e processos que ampliam os

riscos ambientais. Essas contradições entre a racionalidade capitalista e o discurso da sustentabilidade vêm se constituindo na verdadeira questão de fundo do debate, acabando por explicar o fracasso das iniciativas globais em reduzir o aquecimento global e reverter o processo de deterioração dos indicadores ambientais. Desde a ECO-92, ao invés de melhorar, esses índices vêm piorando.

Apesar das críticas, o desenvolvimento sustentável se tornará uma espécie de consenso tácito e inconsciente que define os limites do problematizável (Carneiro, 2005). Esse limite exclui não apenas o questionamento do sistema produtor de mercadorias – o grande responsável pela crise ambiental contemporânea –, mas também o que se chamou de segunda contradição do capitalismo, que diz respeito às condições naturais para o processo de produção de mercadorias, condições que têm de ser continuamente produzidas, reproduzidas e fornecidas. Nesse sentido, o capitalismo destrói a sua própria base: “é o próprio funcionamento de um sistema de produção de mercadorias [...], estruturalmente orientado pela busca da maior rentabilidade na acumulação de riqueza abstrata, que conduz à degradação daquelas condições naturais das quais depende visceralmente” (ibid., p. 29).

Nos limites dados por esse contexto, o consenso em torno do desenvolvimento sustentável é a saída para os impasses atuais deste sistema de produção de mercadorias, mas não para reformular a relação com a natureza, nem para construir possíveis sociedades sustentáveis. Esse consenso é, “simultaneamente, condição e produto dos conflitos implicados na ‘questão ambiental’” (Carneiro, 2005, p. 42).

O desenvolvimento sustentável vai se tornar, assim, a concepção pela qual a questão ambiental se institucionalizará e ganhará normatização nas sociedades capitalistas (Amazonas e Nobre, 2002). O sentido não é, naturalmente, o de transformar nem os estilos de desenvolvimento, como queria Sachs, nem o modelo hegemônico de produção e consumo com base no contexto/problematiza socioambiental, mas de implantar uma estratégia de adequação ambiental ao desenvolvimento produtivista. Esse desenvolvimento, e a tecnociência moderna associada a ele, não é questionável; representa, ainda, a vigência do dogma moderno do progresso inexorável. O meio ambiente deve ser, então, *objeto de gestão*. Isso implica o licenciamento ambiental e as medidas mitigadoras e compensatórias nele contidas, e uma educação ambiental individualista e alienante do tipo “cada um faça a sua parte”.

A progressiva institucionalização da questão ambiental não se dará sem perdas para o ambientalismo. O pragmatismo foi substituindo o radicalismo, e os pensamentos e ações se concentraram no ajuste de certo controle ambiental, dentro do modo de produção e consumo instituído. Na impossibilidade de mudar o modelo de sociedade, parte importante do movimento ambientalista passou a tentar torná-lo menos predatório. A isso se chamou de *ambientalismo de resultados*.

No contexto da redução da problemática sociedade–natureza às estratégias de gestão e adequação ambiental, o desenvolvimento (ao estilo industrial-capitalista) vence o ambiente. Esse deve ser tratado no sentido de não ser um impedimento à inexorabilidade e à necessidade absoluta do primeiro. Não é a toa que, na expressão do desenvolvimento sustentável, desenvolvimento é substantivo e sustentável é adjetivo: o *sustentável* serve para tentar renovar o caráter colonial e predatório do *desenvolvimento* – a promessa civilizatória que o centro do sistema-mundo vende (e impõe) para suas margens. Não são os ecossistemas, suas características e especificidades ecológicas, sua história de ocupação, as relações que os povos dos lugares estabelecem com eles, que vão definir possíveis projetos emancipadores e duráveis para esses lugares/ecossistemas. É o desenvolvimentismo modernizador dos “de fora” (donos do capital ou, às vezes, o próprio Estado), guiados pela fórmula sagrada da modernidade (preche da colonialidade do poder), que vai sacramentar o seu destino. A população torna-se, portanto, *atingida* (como bem ilustra o MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGEM e o caso atual da Usina Hidrelétrica de Belo Monte), e acaba tendo de se defender e de fazer parte das medidas mitigadoras/compensatórias, isso quando a expropriação não é explicitamente violenta e escapa aos controles institucionais.

Notas

¹ Entropia é um conceito relativo à segunda lei da termodinâmica (transformação da forma de energia). Para nossos propósitos neste texto, importa o que Georgescu-Roegen (1971) afirmou sobre sua relação com o crescimento econômico: o processo econômico é, do ponto de vista físico, uma transformação de energia e de recursos naturais disponíveis (baixa entropia – energia ordenada e útil) em lixo e poluição (alta entropia – energia desordenada e inútil). Essa transformação, entre outras coisas, gera calor, daí a desordem ambiental e o aquecimento global.

² O nome oficial da ECO-92 ou Rio-92, que se realizou entre 3 e 14 de junho de 1992 no Rio de Janeiro, é Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Cnumad).

³ “Las estrategias de apropiación de los recursos naturales en el marco de la globalización económica han transferido sus efectos de poder al discurso de la sustentabilidad.”

Para saber mais

AMAZONAS, M. de C.; NOBRE, M. (org.). *Desenvolvimento sustentável: a institucionalização de um conceito*. Brasília: Ibama, 2002.

BOURDIEU, P. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil, 1994.

BRÜSEKE, F. J. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, C. (org.). *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995. p. 27-40.

CARNEIRO, E. J. Política ambiental e a ideologia do desenvolvimento sustentável. In: ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D. (org.). *A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27-47.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

EVASO, A. S. et al. Desenvolvimento sustentável: mito ou realidade? Geografia, política e cidadania. *Terra Livre*, São Paulo, n. 11-12, p. 91-100, 1996.

GEORGESCU-ROEGEN, N. *The Entropy Law and the Economic Process*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971.

GUZMÁN, E. S.; MIELGO, A. M. A. Para una teoría etnoecológica centro-periferia desde la agroecología. In: _____; _____. *Prácticas ecológicas para una agricultura de calidad*. Toledo: Consejería de Agricultura, 1994. p. 448-460.

LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D.; ZHOURI, A. Desenvolvimento, sustentabilidade e conflitos socioambientais. In: _____; _____. (org.). *A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-24.

LEFF, E. *Ignacy Sachs y el ecodeesarrollo*. In: VIEIRA, Paulo Freire et al (org.). *Desenvolvimento e meio ambiente no Brasil: a contribuição de Ignacy Sachs*. Porto Alegre: Pallotti; Florianópolis: Aped, 1998. p. 165-172.

_____. La insoportable levedad de la globalización: la capitalización de la naturaleza y las estrategias fatales de sustentabilidad. *Revista Universidad de Guadalajara*, n. 6, ago.-set. 1996.

SACHS, I. *Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir*. São Paulo: Vértice, 1986.

DESPEJOS

Antonio Escrivão Filho

Os despejos consistem em ações policiais ou privadas (estas sempre ilegais) de retirada forçada de comunidades ou famílias de fazendas, terrenos ou prédios urbanos, ocupados por movimentos sociais quando essas propriedades não cumprem a sua função social (ver FUNÇÃO SOCIAL DA PROPRIEDADE). Eles em geral são consequência de um pedido judicial de reintegração de posse do imóvel ocupado, feito por alguém que se acha no direito de retirar famílias ou comunidades inteiras do exercício de seus direitos humanos fundamentais.

O despejo é o resultado, portanto, de uma ação judicial iniciada por um suposto proprietário do imóvel ocupado pela comunidade ou movimento social; é uma ação que chama o Estado (inicialmente o Poder Judiciário, depois, o aparato policial) a se movimentar, em prol de um suposto direito de propriedade (às vezes do próprio Estado¹), contra as famílias que estão ali exercendo seus direitos sociais de acesso à terra, ao trabalho, à saúde, à educação, ao lazer, à cultura e à moradia, dentre outros direitos humanos fundamentais.

Antes de ocorrer um despejo (também chamado no direito de *reintegração de posse*), portanto, o suposto proprietário, arrendatário ou muitas vezes grileiro, faz saber ao Poder Judiciário, por meio de um juiz, que houve uma ocupação, mas isso geralmente apenas por papéis e fotos, pois raramente o juiz vai até o local para conhecer a ocupação, conversar com as famílias e saber o ou-

tro lado da questão, apesar de o Código de Processo Civil, no artigo 440, recomendar que ele o faça, pela chamada *inspeção judicial*.

Isso significa que todo despejo realizado pela polícia, sobretudo em áreas de particulares, foi autorizado por um juiz, ou seja, pelo Poder Judiciário – alguns mais desavisados diriam, pela justiça. Porém, muitas vezes o Judiciário age de modo contrário à justiça social, porque está histórica, mas não eternamente, ligado aos interesses das elites do país. O fato de todo despejo realizado pela polícia depender de autorização judicial coloca aos movimentos sociais o desafio de compreender e atuar em prol de um Judiciário mais democrático e comprometido com os direitos humanos.

Outro tipo de despejo é o realizado por milícias privadas, sem autorização de ordem judicial, que são despejos ainda mais violentos do que os realizados pela polícia, e constituem em si um crime contra as famílias despejadas e contra toda a sociedade. Todo despejo realizado por milícias armadas constitui crime, ainda que os jagunços ajam sob o nome e a forma de uma empresa de segurança. De fato, as empresas de segurança apresentam-se hoje como a forma histórica da pistolagem no campo e na cidade.

Do ponto de vista dos direitos humanos e da Constituição de 1988 (os direitos humanos constituem o núcleo fundamental do Estado democrático de direito brasileiro desde a Constituição

de 1988), quando o povo organizado luta pelos direitos sociais de acesso à terra, ao trabalho e à moradia, ocupando imóveis que não cumprem a sua função social e áreas vazias, ele exerce os seus direitos humanos de manifestação, pressão e reivindicação de políticas públicas que constituem dever do Estado.

Este direito de manifestação vem se realizando no Brasil no campo e na cidade, desde a tomada de consciência do povo acerca de seus direitos. Seja em ocupações de imóveis rurais improdutivos, que degradam o meio ambiente, oprimem os trabalhadores ou que causam conflitos e tensão social – em outras palavras, seja em propriedades rurais que não cumprem a sua função social –, seja em prédios e terrenos urbanos abandonados à especulação imobiliária, a ocupação de movimentos sociais vem conferir à propriedade a legitimidade da função social.

Despejos urbanos

As ocupações urbanas têm se destacado hoje pelo caráter de reivindicação política do direito à moradia, mas também ocorreram historicamente de maneira espontânea e difusa, ao longo do processo de urbanização brasileira.

O acesso à moradia adequada é um direito fundamental de acordo com o artigo 6º da Constituição. Além disso, a moradia é um direito humano a ser promovido pelos órgãos públicos e entidades privadas, como dispõem os tratados internacionais de direitos humanos assinados pelo Estado brasileiro, especialmente o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc) e os comentários gerais nº 4 e nº 7 do Conselho de Direitos Econômicos, Sociais e

Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU).

Com o avanço do capitalismo e da especulação imobiliária, áreas historicamente ocupadas por comunidades marginalizadas do processo urbanístico do Estado e do capital, e outras antes abandonadas ao léu e agora ocupadas por famílias sem teto, são alvo hoje da ganância tardia de supostos proprietários, que enxergam apenas a imagem do lucro e da acumulação financeira em terrenos e prédios que garantem o direito humano à moradia de centenas de famílias.

Com o recente processo neodesenvolvimentista realizado nas bases do Estado, é o próprio Poder Público que dá impulso à expansão territorial do capital sobre o campo e a cidade. Tratando-se da cidade, os chamados “megaeventos”, como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, vêm dando a tônica do processo de reorganização territorial do capital sobre áreas ocupadas por trabalhadores e suas famílias.

É neste sentido que se observam diversos processos de remoção de comunidades inteiras para a realocação de empreendimentos revestidos de interesse público, mas voltados ao projeto de acumulação capitalista, agravando, assim, a marginalização e a desigualdade social no País, o que afronta diretamente o artigo 3º da Constituição Federal, quando diz que “constitui objetivo fundamental da República erradicar a pobreza, marginalização e desigualdades sociais”.

Por seu turno, movimentos sociais, comunidades e famílias sem-teto, aliados a organizações de direitos humanos, vêm lutando pelo direito à cidade² para toda a população, tanto na efetivação do

direito à moradia quanto no acesso aos serviços públicos e equipamentos urbanos coletivos necessários à vida digna, como estruturas de saneamento, transporte, cultura e lazer.

Em oposição ao processo estrutural de remoção (ou seja, de despejo) de comunidades dos espaços ocupados, reivindica-se uma atuação estatal pautada pelo princípio da não remoção,³ que implica o Estado buscar esgotar primeiro as vias de regularização fundiária destas comunidades nos locais onde estão.

Em último caso, quando esgotadas todas as possibilidades de regularização fundiária das famílias nos locais onde construiriam a sua história, o Estado deve garantir a sua retirada por meio do diálogo e do respeito ao interesse social, realizando o deslocamento das famílias para áreas que sejam de seu interesse e consentimento, de maneira digna e garantindo-lhes uma justa indenização.

Despejos rurais

No campo, os despejos apresentam-se como a forma atual de uma histórica e violenta repressão aos indígenas, quilombolas e camponeses que não se submetem ao jugo do latifúndio e lutam por seus direitos de acesso à terra.

De fato, seja na resistência indígena ao trabalho para o branco, seja na estratégia de fuga, organização e combate nos quilombos (Moura, 1981), seja na posse familiar ou ocupação de movimentos sociais organizados de camponeses, a história da questão agrária demonstra que a luta pela direito à terra do povo brasileiro, desde as suas diferentes dimensões culturais, sempre foi reprimida com muita violência por forças do latifúndio e do Estado.

Apenas como exemplo, basta lembrar que a primeira vez que o Exército brasileiro fez uso de canhões foi na Guerra de Canudos, ao passo que o primeiro uso militar de aviões ocorreu na Guerra do Contestado contra os camponeses.

Com a Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, o Estado brasileiro assumiu a forma de Estado democrático de direito, elegendo os direitos humanos como direitos fundamentais a serem garantidos e promovidos pelo Estado e pela própria sociedade.

Assim, a repressão estatal contra a luta pela terra ganhou também o revestimento jurídico deste Estado democrático de direito, realizando-se na forma (histórica) dos despejos, mediante procedimentos judiciais e policiais que visavam conferir legalidade à repressão, quer dizer, visavam dizer que o despejo, mesmo quando violento, está “dentro da lei”. Mas não está. O despejo forçado e violento não está “dentro da lei” porque ignora aspectos da legislação, justamente a parte mais importante dela, que diz respeito aos direitos humanos. É como se o juiz, o promotor de justiça e os policiais escolhessem algumas leis para usar, e fechassem os olhos para outras – no caso, as leis referentes aos direitos humanos. Porém, fechar os olhos para determinadas leis é ilegal, e quando isso ocorre, os despejos forçados transformam-se em crimes do próprio Estado.

Daí a importância dos movimentos sociais e de suas assessorias jurídicas populares para transformarem a justiça e fazer que o Estado, os juízes, promotores e policiais respeitem os direitos humanos do povo brasileiro (Frigó, 2010). Como dizia o poeta Bertold Brecht em seu “Elogio da dialética”:

“De quem depende que a exploração continue? De nós. E de quem depende que ela se acabe? Também de nós!”.

Por isso as ocupações de terra no Estado democrático de direito são legítimas, porque é pelas ocupações que os movimentos sociais pressionam o Estado a promover e efetivar os direitos humanos do povo, desestabilizando o poder econômico do latifúndio criminoso, que degrada o meio ambiente, que não produz alimentos, que explora o trabalho escravo, que assassina defensores dos direitos humanos e que causa conflitos e tensão social. Tudo isso, conforme a Constituição de 1988. A propósito, vale fazer uma leitura conjunta dos artigos 1º, 3º, 5º, 170, 184 e 186 da Constituição e, a partir daí, pensar qual deveria ser a postura de juízes, promotores e policiais diante das ocupações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e das retomadas de terras realizadas por indígenas e quilombolas no chamado Estado democrático de direito.

Segundo o filósofo Enrique Dussel (2007), os direitos humanos refletem as conquistas históricas da consciência política de um povo. De fato, assim como a resistência indígena, quilombola e camponesa no passado, as ocupações de terras indicam que hoje a consciência política dos movimentos sociais de sem-terra, indígenas e quilombolas estão à frente do próprio Estado – na verdade, à frente da consciência política dos agentes que historicamente ocupam o Estado brasileiro.

Todos os direitos humanos reconhecidos pelos Estados resultaram da luta, manifestação e pressão populares (ver Comparato, 2003; Lyra Filho, 1995). Por este motivo, as ocupações de terra são tão criticadas e reprimidas

pelo latifúndio e pelos poderes que estiveram historicamente à sua disposição, como a mídia e o Judiciário. Além da violência, os movimentos sociais sofrem também com a criminalização das suas atividades e manifestações, que ocorre quando o Estado atribui a condição de crime às manifestações sociais e a suas lideranças, com vistas a intimidar e inviabilizar a luta social.

A repressão e a criminalização ocorrem, como é sabido, porque, pelos movimentos sociais e pelas ocupações, o povo, organizado, adquire a potência que permite desafiar o latifúndio na correlação de forças em disputa pelo Estado.

Como resultado da atuação dos movimentos sociais, posições mais modernas dos juízes preocupados com a efetivação dos direitos humanos – exceções que merecem reconhecimento para que possam também ganhar força dentro da instituição – exigem que o fazendeiro comprove o cumprimento da função social da sua posse (ver Fachin, 1988; Alfonsin, 2003) e propriedade para que a reintegração de posse seja deferida judicialmente. Esta atitude ainda constitui uma exceção na atuação de juízes, mas tende a se consolidar com o aumento da pressão social.

Mediante uma ocupação ou retomada de terras, o Estado deve movimentar-se de modo a assentar famílias sem-terra, titular territórios quilombolas ou demarcar reservas indígenas e extrativistas conforme o interesse social, que é o interesse mais próximo do núcleo fundamental dos direitos humanos, em oposição ao interesse público (do Estado ou governo) e ao interesse privado.

Em último caso, esgotadas todas as vias e possibilidades de manter as famílias no local, o Estado deve garantir uma retirada

digna, por meio do diálogo e do reassentamento em outro local, mediante prévio acordo e indenização da comunidade.

O Estado tem total responsabilidade sobre todos os atos praticados por seus agentes nas ações de despejo, tendo a obrigação de indenizar qualquer vítima de violência ou abuso policial. Além disso, tem também absoluta responsabilidade sobre o destino das famílias, devendo somente realizar a sua retirada mediante negociação com o movimento social, após a definição de novo local para o seu assentamento definitivo.

Considerações finais

Apresentamos o conceito de despejos, as condições históricas da sua realização, e os atores envolvidos: o povo organizado em luta pelos seus direitos, em oposição a um Estado que atua mediante os interesses do capital.

Os despejos caracterizam-se, portanto, como uma resposta violenta do capital – seja por meio do aparato público (Judiciário e polícia), seja por meio de milícias privadas – à luta pelos direitos humanos dos movimentos sociais e comunidades marginalizadas. Geralmente, os despejos configuram crimes e violações de direitos humanos. Quando realizados por milícias, são sempre criminosos.

Entende-se que, na maioria das ocasiões, os despejos são completamente evitáveis. Em muitos casos, não há que se falar em necessidade de despejo, mas no direito à permanência das comunidades e das famílias organizadas em torno dos seus direitos à moradia, ao acesso à terra, ao trabalho, à alimentação, à cultura e ao lazer, que devem sempre prevalecer em relação aos direitos privados de propriedade.

Notas

¹ Atualmente o Poder Público, via Ministério Público e municípios, tem também requerido o despejo de famílias em áreas urbanas, sob a alegação de risco ou degradação ambiental. No entanto, e não por acaso, são somente famílias de baixa renda que sofrem tais ações do Estado, uma vez que não se observa qualquer ação deste tipo sobre os condomínios fechados nas margens de rios e encostas de morros.

² Ver Saule Junior (2004) e os sítios da Relatoria do Direito à Cidade/Plataforma Dhesca Brasil (<http://www.dhescabrasil.org.br>), da Terra de Direitos (<http://www.terradedireitos.org.br>), do Instituto Pólis (<http://www.polis.org.br>) e do Fórum Nacional da Reforma Urbana (FNUR) (<http://www.forumreformaurbana.org.br>).

³ Ver o Manifesto da Plataforma Brasileira para Prevenção de Despejos (http://www.concidades.pr.gov.br/arquivos/File/Resumo_das_Propostas_da_Plataforma_Brasileira_para_Prevencao_de_Despejos.pdf) e as recomendações do II Encontro Nacional do Fórum de Assuntos Fundiários/CNJ (http://www.cnj.jus.br/images/programas/forumdeassuntosfundiarios/urbano_ii encontro.pdf).

Para saber mais

ALFONSIN, J. T. *O acesso à terra como conteúdo de direitos humanos fundamentais à alimentação e moradia*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2003.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.

- DUSSEL, E. *Vinte teses de política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- FACHIN, L. E. *A função social da posse e a propriedade contemporânea: uma perspectiva da usucapião imobiliária rural*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.
- FRIGO, D. (org.). *Justiça e direitos humanos: experiências de assessoria jurídica popular*. Curitiba: Terra de Direitos, 2010.
- LYRA FILHO, R. *O que é direito*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MOURA, C. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SAULE JUNIOR, N. *A proteção jurídica da moradia nos assentamentos irregulares*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2004.

D

DIREITO À EDUCAÇÃO

Sérgio Haddad *

Educação como direito humano

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos.

Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade. Tal direito está ligado a características muito caras à espécie humana: a vocação de

produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente.

A educação é um elemento fundamental para a realização dessas características. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada como uma ação humana geral, o que implica a educação escolar, mas não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte. A educação pode ocorrer no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto com amigos, nas igrejas etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.

Os sistemas escolares são parte desse processo e, neles, algumas aprendizagens básicas são desenvolvidas. Nas sociedades modernas, o conhecimento

* Com a colaboração de Ester Rizzi e Filomena Siqueira, assessoras da organização não governamental Ação Educativa.

escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Ao mesmo tempo, pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.).

A educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos. Por isso, também é chamada um *direito de síntese*, porque, ao mesmo tempo em que é um fim em si mesma, ela possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los quanto no de desfrutá-los – atualmente, uma pessoa que nunca frequentou a escola tem maiores dificuldades em realizar o direito ao trabalho, por exemplo.

Pelo menos desde 1948, no artigo 26 da *Declaração universal dos direitos humanos*, a ordem jurídica internacional reconhece o direito de todas as pessoas à educação. Ao reconhecê-lo como direito humano, elege sua realização universal como objetivo prioritário de toda a organização social. Ao lado da declaração, muitas outras normas internacionais reconhecem e avançam na definição das características do direito à educação: o *Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais*, de 1966 (art. 13 e 14); a *Convenção relativa à luta contra as discriminações no campo do ensino*, de 1960; a *Convenção sobre os direitos da criança*, de 1989 (art. 28 e 29), entre outros.

Signatário dos tratados internacionais, o Brasil tem o dever de *respeitar, proteger e promover os direitos humanos*, entre eles o direito à educação. O dever de respeitar significa que o Estado não pode criar obstáculos ou impedir

o exercício do direito humano à educação. O dever de proteger exige que o Estado resguarde o direito para evitar que terceiros (pessoas, grupos ou empresas, por exemplo) impeçam o seu exercício. Por fim, o dever de promover é a principal obrigação ativa do Estado e refere-se às ações públicas que devem ser adotadas para a realização e o exercício pleno dos direitos humanos.

Além disso, o reconhecimento do direito à educação como direito humano o torna exigível tanto em âmbito nacional quanto internacional. Ser exigível significa recorrer às possibilidades oferecidas pelos sistemas de justiça para impedir, evitar a continuidade da ou reparar a violação do direito à educação, seja por omissão (por exemplo, falta de vagas na escola, recusa de matrículas, não oferecimento de educação de jovens e adultos), seja por ação (como o número excessivo de estudantes por sala de aula, usar o dinheiro da educação em outra área).

No caso do Brasil, o direito à educação está estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ocorre que a garantia do direito à escolarização antecedeu a sua efetivação, e sua realização plena não se efetivou até hoje. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, em virtude da influência das políticas neoliberais e pela força

hegemônica dos valores do mercado, poucas vezes a educação tem sido lembrada como formação para a cidadania. O discurso que prevalece é o de reduzir a educação a seu aspecto funcional em relação ao desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho, à formação de mão de obra qualificada... A educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado.

O reconhecimento do direito à educação implica que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas. A equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica.

A educação entre os direitos humanos

Uma das primeiras características dos direitos humanos, em geral, e da educação, em particular, é a universalidade e a não discriminação.¹ A educação, em todas as formas e em todos os níveis, deve ter quatro características: disponibilidade, acessibilidade material e acessibilidade econômica, aceitabilidade e adaptabilidade; e, ao se “considerar a correta aplicação destas características inter-relacionadas e fundamentais, deverão ser levados em conta os supremos interesses dos alunos”.² Costumamos definir tais características da seguinte forma:

Disponibilidade – significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do Estado brasileiro é assegurar que existam escolas de ensino fundamental para todas as pessoas. O Estado não é necessariamente o único investidor na realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o investidor de última instância.

Acessibilidade – é a garantia de acesso à educação pública disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não discriminação deve ser de aplicação imediata e plena.

Aceitabilidade – é a garantia da qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos(as) professores(as). O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios mínimos de qualidade e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para os pais quanto para os estudantes.

Adaptabilidade – requer que a escola se adapte a seus alunos e alunas e que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas – respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças –, assim como às realidades mundiais, em rápida evolução.

Escolarização no Brasil – um direito a ser conquistado

Nos últimos trinta anos, o Brasil deu um salto importante na garantia do direito à educação para todos. Ampliou o acesso e as garantias legais e incluiu

um enorme contingente de pessoas nas redes de ensino públicas. No entanto, tal movimento foi realizado sem conseguir garantir qualidade e universalidade na oferta e, principalmente, sem criar as condições necessárias para fazer da educação um forte instrumento de justiça social.

A rápida ampliação na oferta de vagas no ensino público não acompanhada pela melhora em sua qualidade colaborou para o fortalecimento do setor educacional privado, acentuando a separação entre os estudantes economicamente mais favorecidos e aqueles da grande maioria da população de baixa renda. As precárias condições de trabalho e de formação do professorado, aliadas aos insuficientes e desqualificados apoios materiais e pedagógicos, produziram a seguinte equação inversa: mais vagas com menos qualidade. Além do mais, a falta de integração entre a multiplicidade de sistemas de ensinos – redes municipais, estaduais e federal – prejudica a qualidade da oferta, visto não haver um sistema nacional de educação que universalize a mesma escolarização para todos, relegando às redes mais pobres o desafio de fazer mais com menos. E a escola pública, por causa do fraco desempenho no ensino e na aprendizagem de um grande contingente de estudantes, acabou tornando-se uma “escola pobre para os pobres”.

O último relatório do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República, produzido em 2011, afirma que o macroproblema da educação brasileira continua sendo o baixo e desigual nível de escolaridade da população. Apesar dos avanços recentes no panorama da edu-

cação brasileira, em seus diversos níveis e modalidades, a pouca qualidade da educação se mantém como aspecto central do problema. São 7,5 anos em média de escolarização para pessoas com 15 anos ou mais, variando entre regiões e segmentos sociais. Essa média está abaixo dos nove anos definidos como obrigatórios por lei para o ensino fundamental. Esses números se agravam entre pessoas que vivem na zona rural (4,8 anos), negros (6,7 anos) e aqueles que vivem no Norte e no Nordeste, as regiões mais pobres do país (7,1 e 6,3 anos, respectivamente). As regiões mais ricas do país, por sua vez, apresentam os maiores índices: o Sul e o Sudeste têm uma média de 7,9 e 8,2 anos respectivamente. Entre a população branca, a média de estudo é de 8,4 anos.²

Os principais fatores identificados pelo Observatório da Equidade são a persistência de elevado contingente de jovens e adultos analfabetos – 14,1 milhões de pessoas, 9,7% da população acima de 14 anos; o acesso restrito à educação infantil de qualidade, sobretudo para crianças de 0 a 3 anos – apenas 18,4% das crianças nessa faixa etária frequentam creches; os níveis insuficientes e desiguais de desempenho e conclusão do ensino fundamental; o acesso limitado para alunos com deficiência; os níveis insuficientes de acesso, permanência, desempenho e conclusão do ensino médio; o acesso restrito e desigual ao ensino superior (Brasil, 2011).

A desigualdade na frequência e na qualidade da educação logo nos primeiros anos de vida da criança colabora para uma formação distinta ao longo dos anos de ensino seguintes. A escolarização infantil é fundamental

para desenvolver nas crianças as bases cognitivas para futuras aprendizagens. Mesmo com um aumento tímido nos últimos anos, a taxa de frequência escolar de crianças entre 0 e 3 anos continua baixa. As que menos têm acesso ao atendimento de creches são as do meio rural e as mais pobres: apenas 8,9% das crianças com 0 a 3 anos de idade da área rural têm acesso à educação infantil; na área urbana esse índice sobe para 20,5%. As taxas de frequência na pré-escola são ainda mais alarmantes: cerca de 1,5 milhões de crianças nessa faixa etária (4 a 5 anos) estão fora da escola (25,2%).

O acesso ao ensino fundamental é considerado universalizado para a faixa dos 6 aos 14 anos, embora ainda existam cerca de 740 mil crianças e adolescentes não atendidos e um enorme contingente de pessoas com mais de 14 anos que não conseguiu completar esse nível de ensino. No ano de 2008, esse número atingiu quase 60 milhões entre jovens e adultos que não têm o ensino considerado fundamental. Dentre eles, 14,1 milhões são analfabetos, e o mesmo número de pessoas têm menos de 3 anos de escolarização, e são consideradas analfabetas funcionais: pessoas que passaram pela escola mas não conseguiram adquirir o conhecimento mínimo necessário para serem consideradas letradas.

Outro dado alarmante é a distorção idade-série, com dois ou mais anos de atraso na escolarização em relação à faixa etária adequada. Entre as razões para esse fenômeno, estão ingresso tardio, repetências, evasões e reingressos.

Os dados do relatório *As desigualdades na escolarização no Brasil* (Brasil, 2011) mostram que um dos principais grupos populacionais não favorecidos pelo di-

reito à educação está no campo. Além dos fatores mencionados anteriormente, a análise das matrículas mostra que nas escolas rurais, para cada duas vagas nos anos iniciais do ensino fundamental, existe apenas uma nos anos finais (50%). E essa proporção se acentua ainda mais quando se comparam as séries finais do ensino fundamental com as vagas dos anos iniciais do ensino médio: seis vagas para uma (17%). Já nas regiões urbanas, a taxa é de quatro vagas nas séries iniciais, três nas finais (75%) e duas no ensino médio (50%). A ausência de políticas efetivas e específicas para o campo colabora na perpetuação dos níveis desiguais de quantidade e qualidade de instituições escolares quando comparados ao meio urbano.

Portanto, não se atingiu a *universalização* da oferta pública dos serviços educacionais, visto haver limites na sua *acessibilidade* para setores da sociedade, em virtude das suas condições de renda, raça e local de moradia, indicando que há pouca *aceitabilidade* e *adaptabilidade* nos serviços ofertados. Estamos, portanto, muito longe de cumprir com o direito humano à educação. A situação revela um quadro de desafios para a educação pública no que se refere à universalização do acesso ao ensino de qualidade. As causas dessa situação estão relacionadas a fatores internos e externos ao sistema educativo.

Entre os fatores externos, um dos problemas centrais são as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais que estruturam a sociedade brasileira. Embora a educação seja vista, tanto pelo senso comum quanto por especialistas, como um fator essencial para a melhoria das condições de vida, a verdade é que no Brasil a expansão do ensino ocorreu num quadro de

permanente e profunda concentração de renda. Os indicadores educacionais, interpretados conjuntamente com os dados socioeconômicos, étnico-raciais e territoriais, demonstram que o padrão brasileiro de exclusão causa impacto na apropriação da oferta educacional.

As políticas educacionais permanecem absolutamente insuficientes para reverter as consequências perversas das condições de desigualdades em que vive a população brasileira, dada a baixa qualidade da educação e a distribuição desigual dos insumos educacionais previstos nas políticas públicas. Essa dinâmica perversa se reproduz regionalmente, nos municípios, nos bairros e até dentro de uma mesma escola. É uma lógica recorrente o fato de quem mais necessita, menos recebe. O resultado dessa articulação de fatores, como demonstra Mônica Peregrino (2005), é a predeterminação das trajetórias escolares: assim, numa mesma escola, a organização das variáveis administrati-

vas e pedagógicas estabelece quem será bem ou malsucedido nos estudos.

Para haver avanços nas políticas educacionais, é necessária a institucionalização da educação como política de Estado, aliada a uma integralidade nos períodos escolares – infantil, básico, profissional e universitário – e ao critério de equidade na distribuição de recursos na urgente luta pela redução das desigualdades de toda a natureza. Somado a isso, é preciso ampliar a receita auferida para a área; e regulamentar os níveis municipal, estadual e federal, buscando a formação de um sistema coeso e integrado de educação. Além disso, também é necessário priorizar as ações voltadas para a redução do analfabetismo absoluto ou funcional e investir na conscientização sobre a importância da educação escolar nos primeiros anos de vida.

Hoje, no Brasil, o reconhecimento normativo do direito humano à educação está consolidado. Contudo, a sua realização plena está longe de acontecer. Muito ainda há por ser feito.

Notas

¹ A *Convenção relativa à luta contra as discriminações no campo do ensino*, da Unesco, entende por discriminação: “1) [...] toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no gênero, no idioma, na religião, nas convicções políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou no nascimento que tenha por finalidade destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera de ensino, e em especial: a) Excluir uma pessoa ou um grupo do acesso aos diversos graus e tipos de ensino. b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo. c) [...] instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos. d) Colocar uma pessoa ou um grupo em uma situação incompatível com a dignidade da pessoa humana” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1960).

² Para obter mais informações e compreensão sobre o tema, ver Organización de las Naciones Unidas, 1999.

³ Sobre o Observatório da Equidade e seus relatórios, ver o site do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República do Brasil <http://www.cdes.gov.br>.

Para saber mais

BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-65.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (CDES). *As desigualdades na escolarização no Brasil*: relatório de observação nº 4. 2. ed. Brasília: Presidência da República–CDES, 2011. Disponível em: http://www.cdes.gov.br/exec/documento/baixa_documento.php?p=f01200e46c4658da5fc5f23be04aed652ad501edb9f102b8f299a2f0251f638505c4da4db502c9cb379fb3a7ff38d30a9607. Acesso em: 15 set. 2011.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, Rede Universitária de Direitos Humanos – SUR, v. 2, n. 2, p. 37-63, 2005.

COMPARATO, F. K. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, J. S. (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 66-84.

_____. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2003.

COOMANS, F. In Search of the Core Elements of the Right to Education. In: CHAPMAN, A.; RUSSELL, S. (org.). *Core Obligations: Building a Framework for Economic, Social and Cultural Rights*. Antuérpia: Intersentia, 2003. Disponível em: <http://www.right-to-education.org>. Acesso em: mar. 2003.

DALLARI, D. de A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

DONNELLY, J.; HOWARD, R. E. Assessing National Human Rights Performance: A Theoretical Framework. *Human Rights Quarterly*, v. 10, p. 214-288, May 1998.

GRACIANO, M. (org.). *Educação também é direito humano*. São Paulo: Ação Educativa – PIDHDD, 2005.

HADDAD, S. Education for Youth and Adults, for the Promotion of an Active Citizenship, and for the Development of a Culture and a Conscience of Peace and Human Rights. In: INTERNATIONAL COUNCIL FOR ADULTS EDUCATION (ICAE). *Agenda for the Future Six Years Later – ICAE Report*. Montevidéu: ICAE, 2003a.

_____. O direito à educação no Brasil. In: LIMA JUNIOR, J. B. et al. (org.). *Relatório brasileiro sobre direitos humanos econômicos, sociais e culturais*: meio ambiente, saúde, moradia adequada e terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. São Paulo: Plataforma DhESC, 2003b. p. 201-252.

_____; GRACIANO, M. (org.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados, 2006. V. 1.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os direitos da criança*. Genebra: ONU, 1989. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. *Pacto internacional dos direitos civis e políticos*. Nova York: Assembleia Geral da ONU, 1966a. Disponível em: http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/067.pdf. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. *Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais*. Nova York: Assembleia Geral da ONU, 1966b.

_____. *Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros*. Genebra: ONU, 1955.

_____. *Declaração universal dos direitos humanos*. Genebra: ONU, 1948. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 15 set. 2011.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. *Aplicación del pacto internacional de los derechos económicos, sociales y culturales, observación general nº 13: el derecho a la educación*. Genebra: ONU, 1999. Disponível em: http://www.escri-net.org/resources_more/resources_more_show.htm?doc_id=428712&parent_id=425976. Acesso em: 15 set. 2011.

PEREGRINO, Mônica. *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2002.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA. *Cartilha direito à educação*. Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Cartilhas de Direitos Humanos, 4). Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2381/1/cartilhaeducacaoacoajustica.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

TOMASEVSKI, K. *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*. Estocolmo: Swedish International Development Cooperation Agency, 2001. (Right to education primers, 3). Disponível em: http://graduateinstitute.ch/faculty/clapham/hrdoc/docs/rte_03.pdf. Acesso em: 15 set. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: Sesi/Unesco, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. *Convenção relativa à luta contra as discriminações no campo do ensino*. Paris: Unesco, 1960. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598porb.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

DIREITOS HUMANOS

Jacques Távora Alfonsin

Onde podem ser encontradas as razões pelas quais alguns direitos são denominados “direitos humanos”? Os outros direitos não se referem, igualmente, a pessoas?

Este verbete pretende questionar as razões dessa denominação e das diferenças que os direitos humanos guardam em relação a outros direitos.

Os direitos humanos são direitos *inerentes* a cada pessoa, quando considerada individualmente, e a todas as pessoas, nesse caso, consideradas socialmente. Aí se encontra o motivo pelo qual se distinguem direitos humanos individuais e direitos humanos sociais, também chamados de coletivos. Trata-se de uma separação mais didática, de ordem teórica, pois, em verdade, os direitos humanos formam uma unidade orgânica que reflete a própria unidade individual das pessoas. Isso é suficiente para demonstrar como a ameaça ou a lesão a um direito humano, mesmo individual, lesa a humanidade inteira.

Assim, o que mais convém salientar aqui é o fato de que os direitos humanos estão incorporados em cada ser humano e pretendem garantir de fato, e não só na previsão da lei, a vida, a liberdade, a igualdade entre todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, etnia, riqueza ou pobreza, nacionalidade, estado civil etc.

É na satisfação das necessidades vitais de cada pessoa, então, que se pode avaliar se os direitos humanos estão sendo efetivamente respeitados. Inerentes a todo o ser humano, eles não

dependem de previsão legal. É a lei que está subordinada a eles, obrigada a respeitá-los, reconhecendo sua existência, sua validade e sua eficácia concretas.

Quando isso não acontece, qualquer Estado com poder político de editar leis que demonstre incapacidade de garantir esses direitos, pode ter questionada a sua condição de Estado democrático e de direito. As ditaduras, então, como aquela que o Brasil sofreu com o golpe militar de 1964, são formas injustas, ilegais e inaceitáveis de governo.

Muito resumidamente, podemos identificar alguns sentidos relacionados aos direitos humanos: além de serem inerentes ao próprio corpo das pessoas, eles se referem à satisfação de necessidades vitais. Por tudo isso, convém examinar as razões pelas quais a sua defesa é sempre inadiável, e precisa de cuidados diferentes daqueles referentes aos outros direitos. Há que se lutar não só contra quem é responsável pelas ameaças e violações desses direitos, mas também porque há toda uma cultura ideológica que a eles se opõe, exemplificada em frases como “coisa que defende bandido”, “meio de proteger vagabundo”, e assim por diante.

Para uma melhor compreensão deste tema, portanto, os direitos humanos vão ser analisados sob três enfoques principais, nos quais se busca demonstrar, muito resumidamente, as diferenças existentes entre eles, e entre eles e outros direitos que, não raro, provocam graves conflitos sociais.

O primeiro dos enfoques é o da *realidade econômica, social e política* na qual esses direitos estão presentes, para avaliar se os direitos humanos são, efetivamente, respeitados. O segundo é o da *responsabilidade* que cada pessoa, cada povo e o próprio Estado têm quando ocorre ameaça ou violação desses direitos. O terceiro é o dos *encargos* exigíveis de cada ser humano, da sociedade e do Poder Público, identificando-se a responsabilidade do segundo enfoque, e se deve impedir ou reparar os efeitos da ameaça ou da violação desses direitos.

Uma realidade que desafia o respeito aos direitos humanos

A miséria e a pobreza de multidões brasileiras, como se verifica entre as/os índias/os, as/os quilombolas, as/os sem-terra, as/os sem-teto, as/os catadoras/es de material e outros grupos, não são consideradas violações de direitos humanos. Essa é, talvez, a causa principal de os direitos humanos ainda não terem alcançado plena efetividade, ou, ao menos, efetividade igual à dos direitos patrimoniais, como o direito de propriedade, por exemplo. Embora nossa realidade ateste uma profunda e inaceitável injustiça social, a maior parte das pessoas vítimas dessa situação não sabem que *têm direito* (!) de satisfazer as suas necessidades vitais, sem as quais suas vidas e liberdades passam a estar sob permanente risco.

A fome, a doença, a ignorância, a insegurança, entre outros males que afetam multidões de brasileiros e brasileiras, continuam sendo consideradas fatalidades ou, pior, são atribuídas à responsabilidade das próprias pessoas que

delas padecem. Pela redação das leis que reconhecem os direitos humanos, devem elas merecer um cuidado preferencial, justamente por força dos preconceitos que pesam sobre elas. Constituir os direitos humanos nos atos da administração pública e do Judiciário como uma exceção e não como regra cria um círculo vicioso. Relegados à desconsideração e até à indiferença, os seus efeitos jurídico-sociais se frustram, impondo, a cada período histórico, novas formulações e novas afirmações da urgência de serem respeitados.

No Brasil, a sucessão histórica de democracias, quando menos formais, interrompidas por ditaduras comprova esses fatos. Se os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inalienáveis, basta a ausência de uma dessas características, na realidade da convivência humana, para se ter certeza de que estão sendo violados.

Convém, então, lembrar a classificação desses direitos, pelo menos a mais geral, com o objetivo de empoderar a sua defesa, evitando-se acentuar o desvio ideológico que os coloca em nível inferior aos patrimoniais ou que simplesmente, os ignora.

São reconhecidas três espécies tradicionais de direitos humanos, além de uma quarta espécie, o direito de solidariedade humana, que está em fase de debate há bastante tempo, embora sobre ele não exista consenso. Os três primeiros são: os direitos civis e políticos; os direitos sociais, também chamados de coletivos; e os direitos culturais e ambientais. Dependendo do período histórico em que foram reconhecidos, são identificados também por “gerações”, em cada uma das quais se reconhecem os direitos “econômicos”.

Atualmente, por causa da exploração predatória da terra e da agressão progressiva à fauna e à flora, os níveis de poluição do ar e das águas acentuaram-se nos últimos anos – de modo particular com o uso de sementes transgênicas e agrotóxicos –, está-se estudando uma subclasse dos direitos ambientais, a dos direitos de gerações futuras.

Os direitos humanos civis e políticos impõem limitações ao próprio poder de intervenção do Estado sobre o gozo e o exercício deles. São as *liberdades* próprias desses direitos que obrigam as nações a respeitá-los. Nesse caso – pelo menos segundo as leis que preveem esses direitos –, as ações do Poder Público que afetem essas liberdades somente se justificam no caso de elas se encontrarem sob ameaça ou terem sido violadas. Servem de exemplo, entre outras, as liberdades de ir e vir, de opinião, de associação, de crença e de escolha de representantes do povo nos governos, por meio do voto.

Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, quanto a nossa Constituição Federal reconhecem tais direitos. Diz a última, por exemplo: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (artigo 5º, inciso III).

Já os direitos humanos sociais, também chamados de coletivos, são aqueles que, para serem efetivamente garantidos, exigem o posicionamento ativo do Estado, uma movimentação concreta da sua administração a seu favor. Servem de exemplo, entre outros, os direitos lembrados pelo artigo 6º da nossa Constituição: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a

segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Esses são direitos a uma vida digna. *De nada adianta reconhecer o direito à vida sem garantir-se o direito aos meios de vida, realidade essa que, por si só, questiona o posicionamento de quantas/os não consideram pobreza ou miséria como violação de direito.*

A maior diferença, portanto, entre os direitos humanos civis e políticos e os sociais se encontra na *efetividade das garantias* que uns e outros têm. Nós não precisamos do Poder Público para emitir opinião sobre determinado assunto que afete um interesse ou um direito nosso, por exemplo. Nós mesmos nos garantimos o exercício de tal direito, desde que essa opinião não ameace ou viole o direito alheio, como ocorre quando alguém fala em favor da prática de um crime.

Se estamos sofrendo de uma doença grave, porém, e não temos dinheiro para pagar um médico ou a internação em hospital, é do Estado a obrigação de nos proporcionar os meios para que essa assistência seja garantida. Por se tratar de um direito social, a obrigação de garanti-lo é principalmente do Estado.

Em relação aos direitos humanos culturais e ambientais, considerados de terceira geração, vale muito do que se disse anteriormente sobre os sociais, inclusive pelo fato de, neles, verificar-se a possibilidade permanente de conflito com os patrimoniais. Basta que se lembre, a respeito, pressão que sofrem os povos indígenas e os quilombolas pelo avanço do agronegócio sobre suas terras. A história tem demonstrado como a exploração predatória da terra e as agressões ao meio ambiente ocorrem aí.

Caberia examinar ainda neste verbete os crimes praticados contra a integridade física e moral das pessoas (como os hediondos, de abuso de poder, de cárcere privado, de assédio sexual, de racismo, de tortura, de homofobia, de exploração do trabalho escravo, de negação do direito de defesa para pessoas processadas ou presas, e tantos outros), mas os limites deste texto não permitem que isso seja feito. É suficiente a lembrança de que, para os direitos humanos, é a dignidade da pessoa que está ameaçada ou é agredida de modo particular em tais casos, não se permitindo em nenhum deles a condescendência com a impunidade.

Já é hora, então, de relembrar, mesmo resumidamente, as responsabilidades próprias de cada pessoa, da sociedade e do Poder Público, no concernente às garantias devidas aos direitos humanos.

Desafios relacionados a responsabilidades inerentes aos direitos humanos

Os direitos humanos ainda estão longe de alcançar a efetividade na garantia de uma convivência solidária entre as pessoas e na eliminação de injustiças sociais, como preveem as leis que os instituem.

Por isso, a interpretação e a aplicação dessas leis carece de um “envolvimento maior”, capaz de comprometer a administração pública e o Judiciário com uma postura suficiente para garantir esses direitos de forma concreta. A “racionalidade” que preside a aplicação das leis no que diz respeito a outros direitos precisa ser substituída pela “razoabilidade” quando estão em causa os direitos humanos. Na razoabi-

lidade, está mais presente a qualidade de vida, a ética, o respeito aos valores, a justiça distributiva, ao passo que na racionalidade importa mais a quantidade, a técnica, a justiça retributiva. Assim, para dar solução a um conflito envolvendo multidão pobre, quando se invoca a necessidade de se obedecer ao devido processo legal, muito raramente se questiona se essa legalidade não está inviabilizando o devido processo social, inerente aos direitos humanos.

A nossa Constituição Federal previu, no seu artigo primeiro, a dignidade humana e a cidadania como dois dos fundamentos da República, e colocou os direitos civis e políticos juntamente com os “coletivos” num mesmo capítulo, justamente o dos “direitos e garantias fundamentais”, dando-lhes abrigo em “cláusulas pétreas” no seu artigo 60.

A Constituição visou garantir pelo menos duas coisas: que nenhum conflito entre brasileiras/os possa ser decidido sem consulta e respeito ao disposto sobre tais condições de vida e de liberdade, e que, estando em lide com outros direitos, exige a superior hierarquia dos direitos humanos que não sejam eles os sacrificados.

Trata-se da difícil garantia de tornar compatíveis os direitos de liberdade e de segurança com os de igualdade e de emancipação. Há muito debate teórico e prático sobre a igualdade, entre quem e sobre o que ela deve ser referida. Em matéria de direitos, por paradoxal que pareça, pretender a igualdade significa respeitar diferenças.

Em realidade, os direitos humanos que garantem a igualdade visam, principalmente, *eliminar desigualdades que não se justificam, nem econômica, nem política, nem socialmente*, como as de um tratamento

público que discrimine as pessoas pelo seu poder econômico. Vale lembrar, por isso, que as leis sobre responsabilidade jurídica preveem quatro elementos, de regra, para a responsabilidade poder ser reconhecida como imputável a alguém: a capacidade (coisa que é suficiente para eximir de responsabilidade uma criança ou um débil mental), o fator causal (nexo provado entre a ocorrência de um fato e o sujeito que o provocou), o papel social (situação do indigitado responsável dentro do convívio, do poder que ele exerce sobre os demais) e a sancionabilidade (previsão legal dos efeitos que a imputabilidade acarreta).

Ora, por tudo isso é que os direitos humanos, particularmente os sociais, sofrem muito da ameaça e da violação, que são consequências do movimento do chamado livre mercado, porque esse é dotado de um poder tal que acaba por garantir irresponsabilidades.

Não por acaso, a injustiça social, tão presente em nosso país, conserva suas causas e seus perversos efeitos, justamente pela fraqueza com que a interpretação e a aplicação das leis relacionadas aos direitos humanos alcançam efetividade. Assim, importa analisar os encargos próprios dessas responsabilidades, objetivando, também resumidamente, esclarecer como podem ser identificados.

Desafios públicos e privados e direitos humanos

Pelo exposto até aqui, é impossível negar que os direitos humanos sofrem de uma histórica anemia e vivem sob crise permanente. Se ela é menos visível nos direitos civis e políticos, pela sua própria condição de autonomia, pode ser identificada como “consti-

tuinte” dos direitos sociais, culturais e ambientais, que estão em permanente processo de construção e reconhecimento. Se até os já “constituídos” democraticamente (reconhecidos em lei), permanecem, pelo menos em parte, sem efetividade, os que ainda são devidos têm a sua vigência prorrogada sempre para um remoto e pouco provável futuro. Os direitos humanos que dependem das reformas agrária, urbana, tributária e política dão exemplo desse fato.

É por essa razão que os direitos sociais, culturais e ambientais dependem muito mais da democracia econômica e participativa do que, somente, de uma democracia representativa. Esta não tem conseguido caracterizar, de forma plena, um Estado como efetivamente democrático, social e de direito, como comprova a simples preferência verificada no destino dado às verbas orçamentárias pelas administrações públicas.

Que o Estado não deve descuidar da proteção aos direitos civis e políticos, bem como aos patrimoniais, isso ninguém discute. Aos sociais, ambientais e culturais, então, como aqui já se demonstrou, o apoio do Estado, inclusive financeiro, é indispensável.

É fato notório, por outra parte, que o direito de propriedade ocupa (se não na lei) na realidade econômico-social do Brasil uma posição preferencial, com poder suficiente para pôr em risco garantias e liberdades próprias de outros direitos. Em razão da chamada “liberdade de iniciativa”, prevista no artigo 170 da Constituição Federal, qualquer intervenção pública ou privada que afete o direito de propriedade pode ser julgada como infração da lei que o sustenta, passível de responsabilização civil ou penal de quem a praticar.

É o livre mercado que dita a conveniência, então, de os contratos criarem a circulação das coisas, das mercadorias, mediante compra e venda, mesmo que essa liberdade ponha em risco ou, exceções à parte, comprometa a liberdade alheia. O poder econômico das empresas transnacionais sobre o nosso território, na era da nova globalização, dá exemplo desse fato. Aí se encontra, talvez, a principal razão de a função social da propriedade, aquela parte das obrigações que esse direito comporta, refletir-se tão pouco em nossa realidade, e o Poder Público carecer da capacidade efetiva de fiscalizá-la. A defesa da função social da propriedade deveria traduzir-se, concretamente, no exercício de um poder sobre as coisas, garantido como legal e justo, somente sob a condição de não acarretar prejuízo para outras pessoas, para o povo em geral. Não é o que acontece, por exemplo, com um proprietário de empresa ou de uma fração de terra que mantenha trabalho escravo, não pague o devido aos seus empregados, desmante de forma indiscriminada, polua o solo e o ar, e assoreie os rios, dando à propriedade, portanto, um tipo de uso incompatível com a vida das outras pessoas e da natureza.

Quem compra e vende terra, um bem essencial à vida de toda a humanidade, está muito mais preocupado com o resultado econômico e político (lucro, poder) do que com o possível dano alheio. E o Estado, sabidamente, se não tem tido, historicamente, poder para corrigir o mal daí decorrente, muito menos tem para preveni-lo. Assim, não há exagero nenhum em afirmar que o exercício de um direito, como é o de propriedade, dependendo da forma como é feito, é gerador de risco para outros direitos humanos, como os sociais, os ambientais e os culturais.

Sempre que os encargos próprios do direito de propriedade são desobedecidos, os encargos de quem interpreta e aplica as leis que o disciplinam são os de conferir não só se a aquisição da propriedade se deu de forma lícita, mas também se o direito de propriedade ainda se conserva como capaz de ser reconhecido e garantido como tal. Um direito de propriedade que infringe outros direitos não pode ser tratado e respeitado, sem mais, como direito adquirido. Esse direito somente pode ser considerado *conservado* (!) uma vez que tenham sido cumpridas as obrigações que lhe incumbem. Portanto, se a função social faz parte do núcleo essencial do direito de propriedade, para que esse direito seja respeitado, é necessário que os requisitos da função social da propriedade sejam observados e cumpridos.

Note-se a diferença que existe aí em relação aos direitos humanos. No caso de um bem pertencente a alguém ser desapropriado, justamente porque ali se verificou uma utilização antissocial, o seu proprietário é indenizado, mesmo que seja com títulos da dívida pública (ver, a propósito, o artigo 184 da Constituição Federal). Comprova-se, então, a superioridade atribuída a tal direito em relação aos direitos humanos. Se uma atitude ilícita desse tipo, capaz de causar dano a toda a sociedade, acaba tendo de ser paga por essa mesma sociedade – a verdadeira vítima desse mau uso –, é impossível deixar de concluir que o direito de propriedade, mesmo aquele mal exercido, violando direitos humanos, é até remunerado pelo mal que provoca...

Esse talvez seja o único caso em que se garante que alguém seja pago pela prática continuada de um ato ilícito.

cito. Daí pode-se concluir que um dos principais encargos da administração pública, do Poder Judiciário, do povo e da própria vítima de violação dos direitos humanos é o de rebelar-se contra uma contradição de efeitos tão prejudiciais ao bem-estar social. Em casos extremos, fica sempre aberta a possibi-

lidade, até, do direito à resistência e à desobediência civil.

O chamado “respeito à lei”, portanto, tão lembrado em sentido oposto ao exercício dos direitos humanos, especialmente os de gente pobre, também tem o seu encargo: o de não ser invocado sem a “lei do respeito”.

Para saber mais

ALFONSIN, J. T. A terra como objeto de colisão entre o direito patrimonial e os direitos humanos fundamentais. Estudo crítico de um acórdão paradigmático. In: STROZAKE, J. (org.). *A questão agrária e a justiça*. São Paulo: RT, 2000. p. 202-222.

_____. *O acesso à terra como conteúdo de direitos humanos fundamentais à alimentação e à moradia*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2003.

BICUDO, H. *Direitos humanos e sua proteção*. São Paulo: FTD, 1997.

CARVALHO, J. S. (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

HERKENHOFF, J. B. *Gênese dos direitos humanos*. São Paulo: Aparecida, 1994.

— D —

DIVERSIDADE

Miguel G. Arroyo

Por que dar atenção e centralidade à diversidade na construção de um projeto de Educação do Campo? Porque as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo.

O reconhecimento da diversidade de coletivos em lutas por terra, território, trabalho, educação, escola está presente na história da defesa de outra educação do campo nas conferências, no fórum

e na pressão por políticas públicas, na proximidade dos cursos de Formação de Educadores, Pedagogia da Terra e Formação de Professores para o campo, indígenas, quilombolas etc. A diversidade está exposta e exige reconhecimento.

Neste verbete, discute-se a construção da diversidade no próprio movimento de conformação da educação do campo.

A diversidade e os princípios da Educação do Campo

Podemos levantar a hipótese de que o reconhecimento da diversidade não

enfraquece, e sim fortalece, os princípios em que se assenta a construção teórica da Educação do Campo, do projeto de campo e de sociedade. Esses conceitos, matrizes da concepção de educação, são construções históricas em tensa relação com a diversidade de sujeitos e de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero. Pesquisar a fundo essa construção é uma exigência na conformação da Educação do Campo.

Diversos no fazer-se na história

Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. Conseqüentemente, a diversidade de formas de fazer a história e o fato de os seres humanos serem reconhecidos como sujeitos de história ou serem segregados da nossa história imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação.

Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante.

Levar em conta essa diversidade de reconhecimentos na construção de nossa história enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que nos fazemos fazendo a história.

Diversos no padrão de trabalho

Por sua vez, o reconhecimento do trabalho como princípio educativo exige o reconhecimento do caráter sexista e racista do padrão de trabalho, especificamente em nossa formação social. Esse caráter condiciona as formas de exploração para além do pressuposto da igualdade formal da exploração que se dá por sua condição de trabalhadores. A identidade “trabalhadores” está transpassada pela diversidade de contextos culturais e históricos de relações de classe em que essa identidade se produz, porém isso não anula as diferenças de gênero, raça, etnia... Elas são antes incorporadas e reforçadas nas relações de exploração do trabalho.

O trabalho reduzido à mercadoria tem preços diferentes, dependendo da diversidade dos sujeitos coletivos. Conseqüentemente, passa a ser uma exigência reconhecer e se aprofundar nas diversas formas de inserção no trabalho, na produção dos meios de vida e de conhecimento, na criação cultural e identitária e na sociabilidade, e nos diferentes modos de segregação e exploração do trabalho por uma diversidade de coletivos.

Reconhecer o trabalho como fonte de toda a produtividade e expressão da humanidade do ser humano, de sua formação-humanização, exige dirigir o foco para os padrões de trabalho, tão marcados por segregações de gênero, orientação sexual, raça, etnia, campo... A formação da diversidade em desigualdades se expressa nas desigualdades no trabalho. Uma história que os coletivos inferiorizados, porque diferentes, expõem em suas lutas e movimentos.

Esses coletivos resistem a que as formas de controle do trabalho, de sua

exploração, continuem associadas à diversidade de sua condição. Resistem a que o controle de hierarquias de trabalho continue operando como controle, segregação e inferiorização de coletivos específicos. Os coletivos feitos tão desiguais porque diversos explicitam as estreitas relações entre padrões de dominação, de poder e de trabalho. Ao vivenciar e reagir a essas relações, mostram a complexidade de vincular trabalho e formação humana. Enriquecem a concretude histórica do trabalho como princípio educativo e como expressão da humanização.

A teoria pedagógica é obrigada a entender a diversidade das formas de controle, de exploração do trabalho e de apropriação dos produtos do trabalho e da terra, associadas à produção histórica dos diversos como desiguais. É obrigada a aprofundar questões históricas nucleares: como foi associada a exploração do trabalho à construção hierárquica dessas identidades em nossa história do trabalho? Como essa construção persiste? Como continua legitimando a alocação desses coletivos nas formas mais precarizadas de trabalho, ou sua alocação na hierarquização racista e sexista do trabalho e dos salários, e nas hierarquias de gestão, no interior do capitalismo colonial e moderno?

Assumir o trabalho como princípio educativo exige aprofundar no papel deformador dessas hierarquias e compreender qual o papel formador das resistências a essas hierarquias por parte dos coletivos segregados. Essas questões enriquecem as propostas educativas que assumem o trabalho como princípio educativo e que pretendem conformar a escola do trabalho no campo.

Diversos no padrão de poder

Outro ponto que as lutas dos coletivos diversos nos trazem é a conformação histórica do padrão racista e sexista de poder, com as relações de dominação-subordinação. Aníbal Quijano (2005) nos lembra que os padrões de poder, de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, da apropriação-expropriação da terra, de dominação-subordinação estão marcados e legitimados na ideia de raça ou na suposta inferioridade dos povos indígenas e negros. Essa suposta inferioridade transpassa as relações sociais, políticas, econômicas e culturais em nossa formação histórica:

Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades sociais foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (Quijano, 2005, p. 228-229)

Se essas inferiorizações raciais têm operado em nossa formação política como legitimadoras das estruturas de poder, as reações políticas dos movimentos sociais indígenas, negros e quilombolas têm sentido especial, por afirmarem identidades positivas e desconstruírem hierarquias e lugares e papéis sociais inferiorizantes e segregadores. Essas reações conferem

dimensões políticas específicas, enriquecedoras das lutas contra os padrões históricos de dominação-subordinação e de libertação. Que peso formador pode-se reconhecer nessa especificidade das resistências vindas da diversidade em um projeto de educação libertadora? Como reconhecer a politização das diversidades nas lutas coletivas no campo? Em que aspectos essa politização da diversidade repolitiza as lutas por projetos de campo e de educação do campo?

Diversos nas inserções e relações territoriais

No verbete QUILOMBOS, Renato Emerson dos Santos mostra como as resistências à escravidão e as lutas pela liberdade apontam para um modelo alternativo de sociedade e de inserção territorial, de atividades produtivas, de ocupação das terras. No presente, travam-se lutas por direito ao território, à vida, à memória e às identidades coladas à terra-território, e elas são processos que resultam na formação de sujeitos coletivos, identitários, de territorialidades e de patrimônio cultural, e que expressam a persistente relação histórica entre raça, etnia e terra, territorialidades. São processos sociais que engendram formas espaciais e de produção em comunidades negras de produção camponesa; que reproduzem hierarquias sociorraciais na inserção-segregação do trabalho livre, no direito à terra-território, à cultura e à identidade e ao conhecimento, na inserção inferiorizante de populações negras, indígenas e quilombolas nos espaços urbanos e dos campos, processos esses que persistem na segregação-inferiorização na sociedade de classes,

na multiplicidade de hierarquias de base racial e étnica – uma realidade tão marcante na identidade dos povos do campo.

A consciência dessa diversidade, de condicionantes do direito à terra-território, confere uma rica complexidade às lutas do campo e, conseqüentemente, às lutas por outro projeto de educação do campo num outro projeto de campo e de sociedade. Essas identidades nas lutas por terra-território, pela agricultura camponesa, têm levado a identidades de lutas por projetos de campo, de educação, de formação de educadores...

Diversos nas formas de opressão-libertação

No verbete PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, lembramos que Paulo Freire ressalta a experiência da opressão-libertação como matriz pedagógica. As lutas dos coletivos oprimidos pela libertação revelam que a diversidade das formas de opressão tem estreita relação histórica com os processos de transformar em desiguais os coletivos diversos em gênero, etnia, raça, classe, campo. Os mecanismos de dominação-opressão têm produzido essa inferiorização histórica que os seres humanos desses coletivos sofrem – incorporando-as e reforçando-as. Contudo, ainda nos falta pesquisar mais a fundo a forma como as relações políticas de dominação-opressão são racistas e sexistas.

Há padrões históricos específicos de opressão vinculados à produção das diversidades em desigualdades. Resulta ingênuo supor que há uma forma única de opressão e um movimento político legítimo de libertação que secundarize e dilua, ou deslegitime como políticas, a diversidade de lutas por libertação da diversidade de experiências históricas

de opressão. Paulo Freire não se refere a uma opressão genérica, mas de coletivos e de trabalhadores concretos, dos campos e das periferias.

As reações específicas de cada coletivo à segregação-opressão, a diversidade de estratégias, de ações coletivas e de movimentos pela libertação, expõem esse dado histórico da diversidade de processos de opressão ou as formas diferenciadas, em intensidade e desumanidade, de opressão dos diferentes, por serem diferentes, pensados como inferiores.

Por sua vez, as resistências à opressão e as lutas pela libertação são múltiplas e se reforçam, porque há consciência de que os processos históricos de opressão são múltiplos e se reforçam. Eles são inseparáveis dos processos brutais de segregação dos diferentes tão persistente em nossa história. Ignorar essas especificidades reduz a força político-pedagógica da experiência da opressão-libertação em todo projeto de educação.

O padrão segregador de conhecimento

Em nossa formação social e política, não apenas o padrão de poder, de trabalho, é racista e segregador dos coletivos diversos, mas também o padrão de conhecimento e de racionalidade carrega uma função segregadora e de produção das diversidades como inferioridades.

A defesa da Educação do Campo se justifica como uma ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e superior. Porém essa desigualdade tem determinantes históricos mais radicais e mais profundos: não é apenas desigualdade de acesso, mas da

classificação dessas populações como diversas pelo padrão segregador do conhecimento, que é estruturante em nossa história política. A luta pelo conhecimento pressupõe a luta contra o padrão segregador de conhecimento.

Boaventura de Sousa Santos (2010) nos lembra que o padrão de conhecimento opera dividindo os coletivos sociais em existentes e inexistentes para o conhecimento. Esse padrão concede à ciência moderna o monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso. A visibilidade da ciência, da racionalidade e do conhecimento legítimos, hegemônicos, verdadeiros, assenta-se na declaração de invisibilidade e inexistência de outras formas alternativas de conhecimento, de ciência e de racionalidade. Igualmente a invisibilidade das formas alternativas de conhecimento ou sua classificação como ilegítimas se assenta na segregação dos outros coletivos humanos como irracionais, incapazes de produzir conhecimentos legítimos.

A segregação histórica mais radical nesse campo é a declaração de incapazes de produzir conhecimento reconhecível dirigida aos povos do campo, indígenas, negros, quilombolas e trabalhadores. Consequentemente, seus conhecimentos não serão reconhecidos como conhecimentos porque produzidos por coletivos segregados como incultos e primitivos, como irracionais atolados no misticismo. Desse lado do “falso pensar”, não há conhecimento aceitável, real, apenas existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos (Santos, 2010, p. 33-34).

Essa suposta inexistência dos diversos para o conhecimento tem operado em nossa história de maneira mais segregadora dos trabalhadores e dos povos do campo

do que a desigualdade de acesso à escola. Essa desigualdade se legitima na sua suposta inexistência para o conhecimento. Para que dar acesso ao conhecimento a coletivos pensados como irracionais e inexistentes para o conhecimento?

Aníbal Quijano (2005) introduz a categoria poder-saber e mostra como os diversos povos constituintes de nossa formação latino-americana tinham e têm sua própria história, sua linguagem, seus descobrimentos e produtos culturais, sua memória e suas identidades. O padrão de poder-saber racista os declara inexistentes. O resultado dessa história de poder-saber racista teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos esses povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas... A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais do que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores.

O padrão de poder baseado na colonialidade implica também um padrão cognitivo (Quijano, 2005, p. 249), um padrão racista, segregador de poder-saber que persiste e contra o qual resiste a diversidade de coletivos – que se afirmam sujeitos na história da produção intelectual e cultural da humanidade – despojados de suas próprias identidades históricas porque vistos como inferiores. Nessa história, esses povos conferem às suas lutas pelo direito à escola, à universidade e ao conhecimento uma densa radicalidade. É uma luta para serem reconhecidos e para se afirmarem como sujeitos de conhecimentos, de formas de pensar, de culturas e identidades; uma luta contra o padrão segregador de

poder-saber. Assim, os trabalhadores, o movimento operário, têm estado nessa fronteira, lutando pelos saberes do trabalho e pelo seu reconhecimento como produtores de outros conhecimentos. Estão em disputa contra o conhecimento hegemônico e também por outro padrão de poder-saber.

Reconhecimento da diversidade no projeto de Educação do Campo

O projeto de campo e de Educação do Campo traz a marca histórica da participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade político-pedagógica. Como explorar essa riqueza político-pedagógica no projeto educativo do campo, nos currículos de formação e de educação básica, na pedagogia dos movimentos?

Um dos caminhos é aprofundar a contribuição dos coletivos diversos na conformação dos princípios-matrizes formadores da Educação do Campo destacados nas análises. Esse pode ser um campo de pesquisas, análises e interações entre os diversos movimentos, sobretudo nos cursos de Pedagogia da Terra e de Formação de Professores, assim como nos projetos e encontros de pesquisa sobre Educação do Campo.

Outro caminho será introduzir, nos currículos de formação de educadores, dirigentes e militantes, a história da construção dos diferentes em desiguais ou a história da construção racista ou sexista dos padrões de poder, de conhecimento, de dominação e opressão, de trabalho e de apropriação-expropriação da terra e da produção tão determinantes e persistentes em nossa história. A especificidade de nossa for-

mação social e política na história da dominação e da opressão do trabalho e da terra merece destaque nos currículos de formação e de educação básica.

Há que se pesquisar e teorizar também com maior profundidade sobre os determinantes históricos da persistente precarização da escola do campo, sobretudo os determinantes históricos da conformação dos outros como inexistentes na história intelectual e cultural. Se não analisarmos a fundo a história da produção dessas inexistências dos povos diversos do campo, será difícil entender a negação da escola do campo e a construção de outra escola.

Uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização. A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do campo.

O direito a saber-se nessa história de inferiorização-emancipação

Os processos de inferiorização do trabalho no campo, da agricultura e da cultura camponesas têm sido reforçados nos mesmos processos de inferiorização e segregação de outras diferenças. Que peso dar a essa história no direito a saber-se desde a infância na escola do campo, indígena, quilombola? Lembremos que esses coletivos e

o movimento negro conseguiram que conste na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos currículos de educação básica a garantia do direito a sua memória e cultura como configurante do direito à história e como mecanismo de reconstrução da história hegemônica.

Há, porém, uma história de emancipação. E é necessário garantir o conhecimento a essa história de resistências e de emancipação, dando centralidade nos currículos de formação e de educação básica sobretudo à diversidade de resistências, de ações e movimentos da diversidade de coletivos e de povos do campo; reconhecendo os saberes acumulados sobre esses processos de resistência e de libertação em sua rica diversidade como direito ao conhecimento; e incorporando-os nas escolas e nos currículos de formação (Arroyo, 2011).

Mereceria destaque especial no projeto de Educação do Campo pesquisar e teorizar sobre a diversidade de processos de desumanização que têm acompanhado os processos de produzir os outros, os diferentes em desiguais, em oprimidos, e que persistem neles. Com que perversas pedagogias foram produzidos e tratados como desiguais porque diferentes. Por exemplo, pesquisar mais sobre qual o preço desumanizante da expropriação do território, da terra e dos seus processos de produção. Também pesquisar mais sobre os processos de humanização de que são sujeitos, ao produzirem-se como coletivos culturais, identitários, humanos. Dar maior destaque nas teorias pedagógicas e nos cursos de formação a pesquisar e teorizar com que “pedagogias” esses coletivos reagem, se afirmam, humanizam? Qual o peso formador e humanizador específico

das diversas lutas por terra, território, vida, produção e trabalho? Como nessa diversidade de resistências se formam, educam, humanizam-se, afirmam-se como sujeitos de história política, intelectual, cultural e ética?

Conhecer essa história de inferiorização-emancipação será uma contribuição à história do pensamento pedagógico. Segregar os coletivos diversos porque diferentes como inferiores até em humanidade tem representado um

empobrecimento do humano. Nas suas lutas pelo reconhecimento da diversidade eles enriquecem a compreensão do humano, enriquecendo as teorias e os projetos de formação humana.

A incorporação dessa complexidade de processos formadores na conformação histórica e política da diversidade de coletivos e de povos do campo confere uma radicalidade política à conformação da Educação do Campo.

Para saber mais

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANÇANO, B. et al. A terra e os desterrados: o negro em movimento. In: SANTOS, R. E. (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 137-164.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

_____. O que é essa tal de raça. In: SANTOS, R. E. (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-52.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Lia Maria Teixeira de Oliveira

Marília Campos

Para se compreender o cenário da educação básica do campo em meio à luta política pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil (sertões, interior, campo, rincões), diante da diversidade de projetos, há que se buscar elementos, eventos, processos e movimentos que contribuam para a constituição dessa realidade. Xavier (2006) provoca a reflexão propondo algumas perguntas essenciais para este tema: existem especificidades na educação do campo? Qual a relação da educação do campo com os movimentos sociais? Quais os desafios a serem enfrentados na implantação da educação do campo? Qual a relação entre a educação do campo e a educação popular? As perguntas que Xavier elabora, ao lado dos estudos de outros autores – como Arroyo e Molina (1999) e Arroyo et al. (2004) –, compõem uma reflexão que vem sendo produzida desde o final dos anos 1990 sobre a práxis dos sujeitos e atores do campo.

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo. A educação, como direito de todos ao acesso e à permanência na es-

cola, está consagrada na Constituição brasileira (art. 206), que indica a necessidade de elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas mantidas pela União, estados e municípios. Tais práticas de natureza cultural, educacional e científica devem primar pela busca da universalidade na sua implementação e pelo respeito às diferenças como princípio de combate à exclusão, principalmente quando se trata dos “povos do campo”. Cury (2008) nos apresenta a importância do conceito de “educação básica”, embrionário na Constituição de 1988, nutrindo-se da legitimidade de vários movimentos sociais, tais como os dos sindicatos de docentes, os movimentos estudantis, ambientalistas, enfim, diversos segmentos que, organizados, lutaram pela universalização da educação escolar. Neste sentido, a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos.

As elaborações referentes às modalidades incluem uma atenção, sintetizada com as diretrizes de fóruns internacionais, a grupos sociais historicamente excluídos e que representam dívida social. Para Cury (2008), a

educação básica é um conceito avançado e inovador para o Brasil, na medida em que se instituiu em meio à efervescência de propostas reivindicadas pelos movimentos, ao mesmo tempo em que se tornava um bem público e ampliava o campo dos direitos. Compreendida assim, a educação básica necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais. O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros (Kolling e Molina, 1999; Caldart, 2000).

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina. Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da *Educação do Campo* da histórica *educação rural*: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre

outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (Kolling e Molina, 1999; Caldart, 2000).

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire (1982).

As conferências – assim como os fóruns – por uma “Educação Básica do Campo” se sucederam da década de 1990 até a década atual, tornando-se espaços de produção de conhecimento e de articulação de saberes, cuja essencialidade denota a participação camponesa na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a educação do campo. Visando responder às demandas dos movimentos sociais do campo que, desde o final da década de 1990, se arrastavam no Conselho Nacional de Educação (CNE), surgem, no contexto educacional da década seguinte, o parecer nº 36, de 2001, e a resolução nº 1 (3 de abril de 2002 – “Diretrizes operacionais da educação do campo”), bem como o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) (2003). Diante da morosidade de implantação das diretrizes, o Governo Lula, por força da pressão dos movimentos sociais e instituições diversas, criou, em 2004, a Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Segundo o MEC, a secretaria teria como meta pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Para dar conta das políticas reguladoras, do financiamento da educação infantil, da educação básica, do ensino superior e das modalidades, assegurando as especificidades de saberes e territorialidades foi institucionalizada, na secretaria, a Coordenação Geral da Educação do Campo.

Dessa forma, as políticas públicas da educação do campo se instalaram no bojo de dois ministérios: do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), fato que contribuiu, quando da implementação das ações para a convergência, em alguns momentos e, em outros, para um choque. Ainda assim, há de se ressaltar que, pela primeira vez no Brasil, se “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (Brasil, 2001) na educação básica do campo. Os movimentos sociais se configuram como sujeitos produtores de direitos, contribuindo para o estabelecimento de novas leis e políticas educacionais, bem como para a abertura de políticas de trabalho e renda para a agricultura familiar. Alguns fatos mais recentes ilustram estas conquistas dos atores: um exemplo foi a inclusão da educação do campo nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, (CNE/CEB) (Brasil, 2010) e do decreto presidencial nº 7.326/2010, que institucionalizou o Pronera como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo. Outro fato importante foi a lei nº 11.947, de junho de 2009, que determinou a compra, por parte dos poderes públicos, de no mínimo 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares, fato que pode potencializar mudanças para esse setor de produção.

De acordo com o último censo agropecuário, realizado em 2006 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem 4.551.967 estabelecimentos em 106.761.753 hectares ocupados pela agricultura familiar. A efervescência de experiências e de exercício da cidadania que a educação do campo vem promovendo é responsável pela sua repercussão em todo o território nacional, na medida em que se pode atestar a ampliação de cursos no Pronera, assegurando dignidade de trabalho e educação aos sujeitos do campo. Entretanto, sabemos que não basta a aprovação dos textos legais, se não for possível romper com a estrutura agrária e a superestrutura que alimentam a exclusão e a desigualdade social na relação campo–cidade. Os dados e os índices que constituem o cenário educacional das áreas rurais e campesinas são preocupantes, mas é essencial divulgá-los e analisá-los para que se possa compreender o porquê da opção por uma pedagogia radical dos movimentos em luta contra a pedagogia bancária (Freire, 1982), naturalizada no cotidiano escolar. A promoção e a

implementação de políticas públicas vêm sendo a pauta dos movimentos sociais do campo para reverter os sérios problemas de acesso e de permanência dos sujeitos do campo na educação básica e superior.

Apesar de os dados da educação do campo serem reconfigurados em função das lutas, ainda permanecem deficiências grandes, tais como a falta de atendimento no âmbito da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, além das modalidades de EJA e educação especial. Os dados do Censo de 2010 (IBGE) apontam que a população rural brasileira corresponde a 15% da população total do país. Em 2000, a população rural correspondia a 19%; já os dados do censo de 1980 mostravam 32% da população vivendo em meio rural. Podemos constatar a triste realidade do êxodo rural tomando a insuficiente política de educação do campo como exemplo do descaso com que, durante séculos, os povos do campo foram tratados pelo poder público, mesmo que nos últimos dez anos tenham se obtido conquistas. A precariedade da infraestrutura das escolas do campo e a longa permanência de escolas unidocentes (multisseriadas) são a expressão mais imediata da situação. Segundo dados da revista *Educação* (Fernandes, 2010), citando entrevista com os pesquisadores do Observatório da Equidade, vinculado ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, ainda são muito acentuadas a desigualdade social e a dificuldade de acesso aos direitos humanos, em especial a educação, por parte dos sujeitos do campo. Os dados revelam que o cumprimento da obrigatoriedade da educação básica para a população de

4 a 17 anos denota a urgência da promulgação e da implementação de políticas pelos poderes municipais, estaduais e federal para atender as áreas rurais. Embora com certa estabilidade de matrículas, encontramos-nos longe da universalização do acesso à educação básica.

Segundo o Observatório da Equidade, “embora as matrículas no campo representem apenas 13% do total do país, esse percentual representa mais de 6,6 milhões de crianças e jovens espalhados em 83 mil escolas rurais. Esse contingente de alunos é maior do que toda a população do Paraguai” (Fernandes, 2010, p. 1). Di Pierro, no que diz respeito à realidade das escolas do campo, ressalta que a “extensa demanda potencial não atendida e as oportunidades existentes são insuficientes, marcadas pela precariedade das instalações físicas e do preparo de docentes para a etapa ou nível de ensino em que atuam” (2006, p. 11). À oferta insuficiente de atendimento, soma-se a inadequação dos currículos, da organização escolar e da prática pedagógica, bem como a ausência de materiais didáticos contextualizados. No campo dos sistemas de ensino, falta ainda, em muitos deles, a constituição de coordenações de Educação do Campo dentro das secretarias de Educação, para encaminhamento das políticas e coordenação das escolas do campo, inclusive atendendo à oferta de formação continuada (obrigação dos responsáveis pelos sistemas de ensino). Em vários estados, por exemplo, existem fóruns compostos por movimentos sociais e organizações da sociedade civil para lutar pela implantação de políticas de Educação do Campo, tornando-se forças importantes na cobrança ao Esta-

do. Há que se avançar ainda no âmbito da institucionalização das políticas e diretrizes para a educação do campo nos planos municipais e estaduais de Educação, bem como na proposição de concursos específicos para os profissionais da Educação do Campo, garantindo o perfil necessário ao trabalho escolar.

A implementação da pedagogia da alternância é outro tema polêmico, estando instituída e respaldada em alguns planos estaduais de educação. Entretanto, de todos os aspectos característicos da educação do campo, o mais contraditório é o do fechamento das escolas. Por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, permanece a política de fechamento das escolas do campo, por meio da nucleação e da oferta de transporte dos educandos para escolas urbanas. Essa política já foi reiteradamente criticada e condenada pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo CNE, visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção sériedade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência. O MST realizou uma campanha nacional em 2011 contra o fechamento das escolas do campo, denunciando que mais de 24 mil escolas foram fechadas no meio rural desde 2002 (Albuquerque, 2011). Vários estudiosos vêm denunciando a nucleação de escolas como responsável pela dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência dos jovens e crianças do campo nas escolas.

As autoras Cavalcante e Silva (2010) reforçam a análise de Hage (2010) so-

bre as contradições por ele apontadas entre os discursos legais e a prática. Logo em seguida, fazendo referência aos dados de pesquisa e do Censo Escolar de 2010, citados por Hage, as autoras descortinam o palco da mediocridade, quando ressaltam

[...] o fato de as escolas do campo somente serem de 1^a a 4^a séries, não só porque estão distante, não há dinheiro, porque os políticos não têm vontade... Mas porque, na realidade, o único tempo mais ou menos reconhecido como tempo de direitos é de 7 a 10 anos. A infância tem uma vida muito curta no campo, por isso, a educação da infância tem uma vida muito curta no campo. A adolescência não é reconhecida, porque se insere precocemente no trabalho, e a juventude se identifica com a vida adulta precocemente. O não reconhecimento da adolescência e juventude no/do campo é resultado de um processo histórico de não reconhecimento destes povos como sujeitos de direitos. Neste sentido, o deslocamento no sentido campo-cidade pela nucleação de escolas que apresenta como um de seus princípios a “igualdade de oportunidades” nega a estes jovens do campo [...] o direito de pensar o mundo a partir de onde vivem e de sua realidade, além de subtrair-lhes um tempo que poderia ser o tempo de ser jovem. (Cavalcante e Silva, 2010, p. 3-4)

Outro tema que merece também ser tratado é o da formação inicial e

continuada de professores. Mesmo considerando os inúmeros cursos de licenciatura e de educação continuada que vêm sendo criados para ampliar a formação e a profissionalização de professores do campo, pelo Pronera ou mesmo pelo Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ainda assim, essa medida só resolverá o problema da educação básica e profissionalizante a longo prazo. No portal do MEC de 4 de outubro de 2010, matéria sobre o Pronera destacava haver então “31 instituições públicas de ensino superior oferecendo a licenciatura em Educação no Campo. [...] Segundo o Censo Escolar de 2009, trabalham em escolas rurais 338 mil educadores. Destes, 138 mil têm nível superior” (“Decreto assinado por Lula aprimora educação do campo”, 2010). Hoje há um desafio a ser encarado pela União e pelos estados e municípios: o de habilitar, em nível de graduação, 196 mil professores que já lecionam no campo a título precário (só possuindo nível médio). Além disso, o trabalho docente não atende à diversidade de realidades sociais encontradas no campo; tampouco existem materiais didáticos voltados para essas múltiplas realidades.

Os estudos do Observatório da Equidade demonstram ainda que, “em 2007, havia 311 mil professores no ensino fundamental e médio regulares no campo. Esse número representa 17% dos docentes em exercício no país. Deles, 61% não têm formação superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores. [...] Outra característica das escolas rurais é que mais de 70% são multisseriadas” (Fernandes, 2010, p. 4). Ou seja, mesmo considerando os vultosos investimentos do Governo Lula no Pronera e nas ações

da Secadi, precisa-se investir recursos em escala crescente de modo a qualificar os professores para que possam trabalhar com a complexa demanda de diversidade do campo brasileiro. Acrescente-se a este tema o da formação dos gestores das escolas do campo. Notadamente, as experiências em Educação do Campo têm se dado pedagogicamente pela experiência da alternância entre escola/universidade e comunidades a que os estudantes pertencem. Os instrumentos formativos, quando aplicados aos processos provenientes da relação entre academia e saberes populares, crescem ao incorporar a pedagogia da terra à vida dos sujeitos, transformando processos educativos submetidos à lógica do capital em práxis que incorpora as territorialidades e identidades sociais camponesas em emancipação.

Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores urbanos, juventude rural e outras formas identitárias, sujeitos que buscam afirmar seus pertencimentos sociais como “povos do campo” encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas; o investimento na formação dos gestores das escolas do campo; a implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo, referenciando-a em documentos oficiais (planos municipais e estaduais de educação); a constituição de coordenações de Educação do Campo no âmbito das secretarias

municipais e estaduais de Educação; a institucionalização de diretrizes de Educação do Campo no âmbito dos planos municipais e estaduais de Educação; e a abertura de concursos públicos específicos.

Para saber mais

ALBUQUERQUE, L. F. “Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso”, afirma dirigente do MST. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Seção Início, 28 jun. 2011. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Fechamentos-de-escolas-do-campo-e-umretrocesso-afirma-erivan-hilario-mst>. Acesso em: 30 jun. 2011.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BOURDIEU, P. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1997.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____; _____. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2010.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A escola do campo em movimento. *Revista Eletrônica Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan.-jun. 2003.

_____; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAVALCANTE, G. C.; SILVA, M. DA G. O campo vai à cidade: escola nucleada urbana e o (des)encontro de saberes e práticas educativas In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA PUC-RIO, 1. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC/Nead, 2010.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, maio-ago. 2008.

DECRETO assinado por Lula aprimora educação do campo. In: Ministério da Educação (MEC). Portal do Mec. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16003. Acesso em: 24 out. 2011.

DI PIERRO, M. C. Diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

ELIAS, N. *Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESTERCI, N.; VALLE, R. S. T. (org.). *Reforma agrária e meio ambiente*. São Paulo: ISA, 2003.

FÁVERO, O. (org.). *A educação nas constituíntes brasileiras, 1823-1988*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, E. Desigualdades em campo. *Educação*, n. 163, nov. 2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>. Acesso em: 29 nov. 2011.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HAGE, S. M. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação em debate. In: DALBEN, A. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 281-291.

IANNI, O. *A luta pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1981

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Brasília: IBGE/Pnad, 2010.

_____. *Censo agropecuário 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

_____. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

_____. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MARTINS, J. DE S. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981

ROMANELLI, O. DE O. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SILVA, J. G. da. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a Reforma Agrária. In: STÉDILE, J. P. (org.). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002. p. 137-143.

XAVIER, M. S. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Aparecida Tiradentes

E

A educação corporativa é um modelo de formação no qual a empresa ocupa o lugar da escola, desenvolvendo programas de educação formal, informal e não formal de trabalhadores, de fornecedores e da comunidade, para aumento de produtividade, valorização do capital de marca e como estratégia hegemônica de difusão da concepção de mundo da classe dominante.

Ela surgiu na década de 1950, nos Estados Unidos, com o objetivo de treinar os trabalhadores de algumas indústrias, mas adquiriu maior expressão no contexto neoliberal. Por um lado, a ideologia de desqualificação do Estado social enseja que o capital se declare “mais competente” para formar os trabalhadores. Por outro lado, as mudanças nas bases técnicas e de gestão do trabalho implicam a exigência de adesão subjetiva do trabalhador aos valores da empresa. A educação corporativa passa a ter, então, a função de promover essa adesão. Sob a justificativa de oferecer a formação intelectual e técnica supostamente exigida pelo mercado, de modo, segundo o capital, “mais eficiente do que o Estado”, a educação corporativa avança sobre a dimensão ético-política, impondo os modos de ser, pensar, agir e sentir convenientes ao capital.

Denomina-se educação corporativa o projeto em seu sentido amplo, e “universidade corporativa” ou “unidade de educação corporativa”, as instâncias formais especialmente criadas pelas empresas para este fim. Uma empresa pode desenvolver ações de educação corpo-

rativa por meio de programas dispersos, mesmo sem ostentar uma universidade corporativa ou um setor específico para este fim. Igualmente, uma universidade corporativa pode desenvolver programas em todos os níveis de ensino, não necessariamente na educação superior, podendo, ainda, desenvolver cursos livres ou atividades formativas informais.

Quando atua no âmbito da educação formal, a universidade corporativa, não tendo credenciamento para certificar e emitir diplomas, institui parcerias com escolas e universidades acadêmicas. Nestes casos, a instituição credenciada fornece sua chancela a um projeto que nasce exatamente da desqualificação da formação acadêmica oficial. Uma das demandas do movimento de educação corporativa, representado pela Associação Brasileira de Educação Corporativa (Abec), é o poder de certificação pelo mercado. Até o momento, no Brasil, essa demanda não foi aceita. Caso seja aprovada, constituirá um fator de agravamento da subordinação do trabalho ao capital, visto que, ao ser certificado, por exemplo, em um curso de graduação em Nutrição de determinada indústria de alimentos, esse trabalhador tem sua capacidade de venda da força de trabalho limitada àquela empresa e à sua tecnologia. Assim, caso a Universidade do Hambúrguer, como é denominada a universidade corporativa da rede McDonalds, obtivesse no Brasil a autorização para certificar em seu próprio nome, isso implicaria o cerceamento da liberdade formal de

venda da força de trabalho de seus egressos às redes concorrentes.

Seu público-alvo é “toda a cadeia de valor”, incluindo, além dos trabalhadores, os fornecedores, a comunidade e os consumidores reais e potenciais, o que resulta numa ameaça ainda mais abrangente quanto aos danos políticos de um projeto de formação diretamente controlado pelo mercado. Alegando “responsabilidade social”, muitas vezes com financiamento público direto ou indireto (quando obtém isenção fiscal como contrapartida), o capital estende suas ações “pedagógicas” e alcança um triplo objetivo: controlar a formação de trabalhadores, elevar seu capital de marca (a valorização de sua imagem na sociedade majora o valor das ações no mercado financeiro e constitui exigência dos investidores para adquirir tais papéis) e obter vantagem na disputa de hegemonia, pela difusão de sua visão de mundo para a empresa e além de seus muros.

Segundo Éboli (2004), são sete os princípios da educação corporativa: competitividade, conectividade, parceria, perpetuidade, cidadania, sustentabilidade e disponibilidade. Não podendo ter outra função, dada sua filiação direta ao capital, são princípios convenientes ao capital e à reprodução de seu modo de produção da existência. São, portanto, incongruentes com um modelo de educação que se coloque em perspectiva emancipatória. Os sentidos atribuídos a tais princípios pela literatura que fundamenta o modelo denotam a perspectiva ideológica da classe dominante.

- *Competitividade*: o princípio da competitividade, *a priori*, já seria inadequado a um projeto de formação humana, por ser oposto à ideia de

universalidade. Agrava-se ao se definir pelo alinhamento de estratégias, diretrizes e práticas de gestão de pessoas às estratégias de negócio. A ação educativa consiste, por este princípio, em criar o conformismo ético-psíquico para a adesão a um modelo de gestão pautado em competição e individualização das responsabilidades, fragmentação das redes de solidariedade de classe e obstrução da construção da consciência coletiva. Éboli recomenda, neste princípio, favorecer a implantação do modelo de gestão por competências. Aconselha, ainda, conceber programas educacionais a partir do mapeamento e alinhamento de competências – empresariais e humanas.

- *Conectividade*: é a integração entre educação corporativa e gestão do conhecimento. O sistema de gestão do conhecimento implica as atividades de pesquisa e difusão de competências e tecnologias adequadas à produção. Envolve a captura do conhecimento tácito e do conhecimento explícito do trabalhador e sua “entrega” à organização, o que, segundo Ricardo (2005), significa “agregar valor”, quando o conceito de pesquisa refere-se à pesquisa informal nas situações cotidianas de trabalho e à participação em círculos de qualidade ou em projetos de “soluções para melhorias contínuas”, nos moldes toyotistas de participação intensificadora. Quando, no ciclo de gestão do conhecimento, o termo “pesquisa” refere-se às atividades formais de produção de conhecimento, este princípio da educação corporativa representa o controle pelo mercado da produção e controle do conhecimento científico a seu favor.

- *Parceria*: é o princípio segundo o qual a empresa firma contratos de colaboração com instituições educacionais formais para certificação. Neste caso, a escola ou universidade formata uma proposta curricular com base nas estratégias de negócios da empresa. Este princípio diz respeito ainda à cultura de colaboração interna, que pode ser lida criticamente como uma estratégia de hegemonia que consiste na produção de uma consciência pactualista e desmobilizadora das lutas sociais.
- *Perpetuidade*: é a transmissão da herança cultural da empresa para além de seus muros e do seu tempo, segundo Éboli (2004). Trata-se da perenização de seus valores e sua extensão às outras dimensões da vida social.
- *Cidadania*: aqui, afirma-se o conceito de cidadania corporativa ou cidadania empresarial. É a extensão do *ethos* do capital para toda a cadeia de valor e a sociedade, consagrando o mercado e seus valores como os norteadores da vida social. Envolve, além da assimilação *stricto sensu* da cultura da empresa, o comprometimento do trabalhador com ações de responsabilidade social da empresa, com vistas aos ganhos de capital.
- *Sustentabilidade*: este princípio assegura, na infindável criatividade acumuladora do capital, que, além de representar os ganhos financeiros e ideológicos já mencionados, o setor de educação corporativa torne-se um dos ramos de negócios lucrativos ou “autossustentáveis” da empresa, pela capacidade de gerar receita direta, seja por meio de cobrança de matrículas e mensalidades, seja pela obtenção de financiamentos e bolsas.
- *Disponibilidade*: é a capacidade de “aprender e ensinar em qualquer tempo e qualquer lugar” (Éboli, 2004, p. 181). Representa o devassamento do tempo livre do trabalhador na busca de conhecimentos e competências referentes à valorização do capital. A literatura recomenda que as atividades de educação corporativa sejam realizadas na modalidade de ensino a distância (EAD).

Segundo Meister:

A universidade corporativa (UC) é um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização. O modelo de UC é baseado em competências e interliga aprendizagem às necessidades estratégicas de negócios. O conceito de educação corporativa surge diretamente relacionado à estratégia de negócios. (1999, p. 29)

E segundo Éboli:

Educação corporativa é um sistema de formação de pessoas pautado por uma gestão de pessoas com base em competências, devendo instalar e desenvolver nos colaboradores (internos e externos) as competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio, promovendo um processo de aprendizagem ativo vinculado aos propósitos, valores, objetivos e metas empresariais. (2004, p. 181)

Para melhor assegurar a sintonia entre a estratégia de negócios e a educação corporativa, incluindo os aspectos atitudinais desejados no “novo trabalhador”, a literatura recomenda que os docentes não sejam “professores profissionais”, mas homens de negócios e funcionários bem-sucedidos da própria empresa.

Particularmente na esfera do agro-negócio, observam-se muitos programas fundamentados na concepção ambiental e de produção congruente com os interesses do capital. Muitos são os conglomerados vinculados à produção agropecuária e seus derivados, em atividade no Brasil, que desenvolvem atividades de educação corporativa. A descaracterização dos movimentos sociais, a ideologia pactualista que desqualifica a ação das lutas no campo e na cidade, são traços deste projeto que vem penetrando no território da formação humana, representando antagonismo à sua perspectiva contra-hegemônica.

A lógica utilitarista e a função hegemônica da educação corporativa, claras em seus princípios e em toda a literatura que os sustenta, representam um modelo incompatível com a perspectiva emancipatória.

A Vale – um dos grupos econômicos de maior expressão no Brasil e com significativa inserção no campo, seja diretamente, por meio das atividades de extração ou de transporte ferroviário de carga e passageiros, seja indiretamente, por meio de empresas de diversos ramos sobre as quais tem influência e controle acionário, seja por parcerias – desenvolve, por meio de sua universidade corporativa (a Valer, que tem forte atuação no campo, especialmente no Pará, justamente onde as

lutas sociais são expressivas), diversas ações de função hegemônica.

A consolidação da hegemonia requer a atenuação dos conflitos sociais e a imposição de uma concepção de mundo que atenda aos interesses do capital. As universidades corporativas desempenham este papel, como já foi mencionado. No caso da Valer, podemos citar alguns exemplos de sua ofensiva política, cultural e ideológica nas comunidades em que atua, tanto na cidade quanto no campo: Vale Ambiente; Vale Capacitação; Vale Educação Inclusiva (em Itabira, Santa Maria de Itabira e São Gonçalo do Rio Abaixo, em Minas Gerais); Vale Educação Profissional (no sul do Pará); Escola que Vale; Educação nos Trilhos; Canal Futura (parceria com a Rede Globo de Televisão); Voluntários Vale; Olha o Trem, Lá Vem o Trem; Educação Ambiental; Tecendo o Saber; Estação da Cidadania; Programa de Educação Afetivo-Sexual (Peas Vale); Educação de Jovens e Adultos (no Pará, em parceria com o Serviço Social da Indústria –Sesi).

Pela Vale Ambiente, a empresa atinge professores da rede pública em regiões nas quais tem interesses por meio de parcerias com prefeituras, especialmente no interior da Bahia e de Minas Gerais.

No vale do Itacaiúnas, no Pará (Pauzebas, Canaã, Carajás), a Valer forma técnicos em mineração, agropecuária, gestão empresarial e outras atividades referentes ao trabalho no campo.

A Escola que Vale, com a função de capacitação de professores das redes públicas, atua no interior do Pará, Espírito Santo, Maranhão e Minas Gerais.

O Vale Alfabetizar dirige-se aos trabalhadores do interior dos estados citados anteriormente, além de Sergipe.

O projeto Educação nos Trilhos tem como objetivo declarado construir ambientes *promotores da cidadania* nas comunidades no entorno das estradas de ferro Vitória–Minas e Carajás. Entre as ações deste programa, constam os Projetos Especiais de Mobilização Comunitária, voltados para as comunidades afetadas pela ação da Vale. Desta forma, a empresa busca o controle sobre as formas de mobilização.

O programa “Estação da Cidadania” inclui uma sala de projeção em que são veiculados filmes sobre mineração.

Olha o Trem, Lá Vem o Trem é um projeto que consiste em ações educativas voltadas à redução ou extinção de ações denominadas pela empresa como “vandalismo” nas estações ferroviárias e ao longo dos trilhos. Como se estende à comunidade em geral e tem parcerias com as secretarias de Educação, a Valer já prepara “corações e mentes” para uma convivência pacífica e dócil com as ferrovias do Grupo Vale e com os danos sociais e ambientais provocados pela ação da corporação.

Registre-se que, com a privatização da rede ferroviária federal, grande parte da malha ferroviária brasileira foi adquirida pelo grupo Vale, sob nomes diferentes, como a Ferrovia Centro–Atlântica (FCA). Como acontece no processo capitalista de fusões, aquisições e concentração do capital, inicialmente a marca controladora é omitida

do grande público e vai sendo exposta gradativamente. Sendo assim, a Vale é a organização oficial por trás de marcas como a FCA.

A Valer, apresentada aqui a título de exemplo, cumpre, em termos de abrangência, todo o escopo das universidades corporativas. Atua tanto na formação de seus trabalhadores quanto em toda a cadeia de valor: clientes, fornecedores, comunidade do entorno das regiões afetadas e sociedade em geral. Atua na educação tanto formal quanto não formal e informal. Desenvolve atividades presenciais e à distância. Envolve, como preconizam os mentores do modelo de educação corporativa, sua própria força de trabalho em muitos dos projetos e programas, transformando os seus funcionários em “educadores da sociedade” e disseminadores de uma “visão positiva” da empresa. Isto configura uma forma adicional de extração de mais-valia, pois, na medida em que contribuem para gerar “capital de marca”, os trabalhadores, que já geravam valor por meio de sua produção direta, são coagidos a mais esta forma de exploração. O “capital de marca” é uma das dimensões do “capital intelectual” que influi diretamente no valor dos papéis no mercado financeiro: consiste em reconhecimento público da marca como tendo valor positivo e tendo também bom relacionamento com a comunidade, sem conflitos sociais.

Para saber mais

ÉBOLI, M. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

MEISTER, J. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

RAMOS, G. S. *Um novo espaço de conformação profissional: a Universidade Corporativa da Vale do Rio Doce – Valer – e a legitimação da apropriação da subjetividade*

do trabalhador. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biociências e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Biociências e Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

_____; SANTOS, A. T. Valer (vá ler?): formação de trabalhadores sob a ideologia do mercado na universidade corporativa da Vale. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6, n. 2, p. 283-302, jul.-out. 2006.

RICARDO, E. *Educação corporativa e educação a distância*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

SANTOS, A. T. et al. Formação de trabalhadores no modelo de educação corporativa. In: PEREIRA, I. B.; RIBEIRO, C. (org.). *Estudos de politécnica e saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2007. V. 2, p. 67-89.

_____; RIBEIRO, N. Formação de trabalhadores no modelo de educação corporativa: homens ou máquinas? *Revista Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, v. 3, n. 1, p. 109-118, jul.-dez. 2008.

_____; _____. Educação corporativa. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). *Dicionário de educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 151-155.

E

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Maria Nalva Rodrigues de Araújo

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade¹ específica da educação básica, destinada aos sujeitos do campo e da cidade aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso à e de permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou na juventude. As razões para esta negação estão ligadas a vários fatores, como condições socioeconômicas, falta de vagas, sistema de ensino inadequado e outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.393/1996, em seu artigo 37, deixa claro que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”

(Brasil, 1996). Conforme legislação em vigor atualmente, a EJA compreende o processo de alfabetização, cursos ou exames supletivos nas suas etapas fundamental e média. A EJA constitui um direito assegurado pela Constituição em seu artigo 208, quando afirma que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive *sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria*”. Os direitos garantidos por lei no Brasil não são suficientes para que os adultos brasileiros tenham de fato acesso à educação escolar, e os movimentos sociais do campo e da cidade têm lutado ao longo da história para mudar essa situação.

Este texto trata singularmente da EJA na perspectiva da Educação do Campo, como fruto das lutas camponesas para assegurar aos trabalhadores do campo o acesso à educação.

No campo brasileiro, caracteriza-se como educação de jovens e adultos as práticas educativas escolares e não escolares desenvolvidas com e para os trabalhadores jovens e adultos que habitam no campo brasileiro e que, nas suas trajetórias de vida, não tiveram a oportunidade de entrar na escola, ou, ainda, os que entraram e não puderam nela permanecer na idade regular. A EJA é ainda uma resposta às demandas por escolarização colocadas pelos sujeitos sociais do campo, demandas estas fruto de um longo período histórico de exclusão dos trabalhadores do acesso à educação escolar. A EJA é mais do que alfabetização apenas (embora esta seja a condição fundamental).

As práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais camponeses apontam uma perspectiva de EJA para além da escolarização, considerando os aprendizados que os trabalhadores vão adquirindo por meio de suas experiências de lutas e de trabalho, sem negar a importância fundamental da educação escolar como espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

A educação de jovens e adultos no contexto das lutas sociais do campo surge como necessidade de prosseguimento das lutas sociais em várias dimensões desenvolvidas pelas organizações e movimentos sociais do campo. Observando a situação do acesso à educação de jovens e adultos no campo e nas cidades do Brasil, constata-se um quadro de exclusão e marginalização, evidenciando uma realidade marcada-

mente desfavorável à população camponesa. Dados do censo do ano de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010) indicam que, no meio rural brasileiro, de forma global, a taxa de analfabetismo entre os adultos é de 23,2 %, enquanto nas regiões urbanas chega a 7,3%; ou seja, no campo, a taxa de analfabetismo é três vezes maior. A escolaridade média das pessoas com mais de 15 anos no meio rural é de 4,5 anos; no meio urbano, chega aos 7,8 anos. As maiores taxas de analfabetismo estão em municípios do Norte e do Nordeste brasileiros.

Tal situação demonstra que a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria – conforme fixado no inciso I, artigo 4º, da LDB –, não vem sendo cumprida no campo.

O alto índice de analfabetismo no Brasil não é por acaso. Ele tem raízes históricas nas contradições econômicas e sociais profundas que remontam ao período colonial, perpassam a Primeira República e continuam na atualidade. O Brasil vive uma situação social que exclui 18 milhões de pessoas do direito de conhecer as letras, de ter acesso ao conhecimento. Há uma vinculação direta da condição de pobreza, do latifúndio e da desigualdade social com a existência de pessoas que não sabem ler e nem escrever. Portanto, o analfabetismo e o semianalfabetismo são expressão da pobreza que resulta de uma estrutura social altamente injusta. Combatê-los sem entender suas causas seria um ato superficial, ingênuo.

Pinto (1989) adverte que o adulto analfabeto ou precariamente escolarizado não é culpado pela sua ignorância, não é voluntariamente analfabeto, mas

é feito analfabeto pela sociedade, nas condições de sua existência, posto que o tipo de homem que cada sociedade deseja formar é aquele que serve para desenvolver ao máximo as potencialidades econômicas e culturais de uma dada forma social vigente.

Numa breve retrospectiva sobre as políticas públicas de educação para as pessoas adultas no Brasil, pode-se constatar que o período colonial, o Império e a Primeira República (1500 a 1930) caracterizaram-se praticamente pela inexistência de ações direcionadas à educação de jovens e adultos. É importante ressaltar que a população brasileira, na sua grande maioria, era analfabeta (cerca de 67%, em 1890, e, até 1920, cerca de 60%). Em um contexto formado essencialmente por escravos que trabalhavam na extração de minérios, na monocultura canavieira e, posteriormente, na cafeeira, e por uma elite agrária, além dos quadros da administração pública, essas elites pouco se esforçavam em implantar uma educação para as populações trabalhadoras.

A preocupação com o *ensino de adultos* aparece com a Constituição de 1934 e, posteriormente, com o Plano Nacional de Educação (PNE). O fim da Segunda Guerra Mundial em 1945 e a pressão de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), desencadearam um processo de recomendações aos países com alto índice de analfabetismo para que dessem respostas efetivas a esses indicadores por meio de campanhas de massa.

No Brasil esses fatores, somados ao processo de redemocratização do país, às necessidades de participação e integração das massas urbanas (incluindo os imigrantes), impulsionaram

a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, que se deu a partir de 1947, por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde. Marcaram também este período as experiências de Paulo Freire e a emergência da educação popular, as quais vinculavam a alfabetização à conscientização e à transformação das condições objetivas dos trabalhadores.

O período que vai de 1964 a 1985 é marcado pelo regime autoritário fruto do Golpe Militar de 1964. Paulo Freire é cassado e exilado. Princípios como conscientização, participação, transformação social, deixaram de fazer parte da educação de adultos. Os programas e grupos que teimavam em continuar com a pedagogia de Freire passaram a ser reprimidos, sendo permitida apenas a realização de programas de alfabetização de adultos com caráter assistencialista e conservador.

Em resposta à grave situação do analfabetismo no Brasil, o governo militar lança em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Esse programa pretendia também qualificar a mão de obra com um mínimo de escolaridade para atender às demandas do novo ciclo de desenvolvimento que se iniciava no Brasil, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970.

O final da década de 1970 e o início da década de 1980 são marcados pela emergência dos movimentos sociais e populares em todo o País, no campo e na cidade. Esses movimentos traziam consigo novas demandas sociais e a luta contra a ditadura.

Com a promulgação da nova LDB em 1996, a EJA passa a ser uma modalidade da educação básica, porém, no que diz respeito ao seu financiamento, ele não é considerado. Assim, os recur-

sof destinados à educação municipal por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) deixam de fora a EJA.

No Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) surge, em 1995, o programa Comunidade Solidária, com políticas sociais de combate à pobreza que envolveram estados, municípios e atores da sociedade civil – como universidades, empresas e organizações não governamentais (ONGs). Entre essas políticas, está o combate ao analfabetismo de jovens e adultos, mediante o programa Alfabetização Solidária (Alfasol). Esse programa caracterizou-se por uma perspectiva assistencialista, sem continuidade e ineficiente, principalmente em razão dos poucos recursos destinados pela União e por uma metodologia que exigia altos gastos na formação dos educadores do programa. Foi também no Governo FHC que, sob pressão dos movimentos sociais do campo, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), para atender à educação de adultos nas áreas de Reforma Agrária.

O Governo Lula (2003-2010) deu continuidade aos programas iniciados no Governo FHC e, no campo da alfabetização, trocou o Alfasol pelo programa Brasil Alfabetizado (BA). Tal programa não difere em sua essência dos demais desenvolvidos em governos anteriores: propõe um processo de alfabetização em poucos meses sem propósitos de continuidade dos estudos, com verbas restritas, falta de investimentos nos educadores e falta de materiais.

Assim, as políticas que nortearam a educação de jovens e adultos no Brasil pouco se preocuparam com os homens e as mulheres trabalhadores do campo. Desse modo, não tivemos, até hoje, um sistema de ensino adequado às especificidades no que diz respeito aos modos de vida dos adultos trabalhadores do campo com a qualidade necessária para que tenham possibilidades de acesso aos conhecimentos mais avançados e plenos que a humanidade produziu. O que tem ocorrido, na maioria das vezes, são campanhas, programas e projetos descontínuos, não existindo uma política de ações efetivas para a educação de jovens e adultos.

A ausência do Estado brasileiro na implantação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos é respondida pela sociedade civil organizada (a exemplo do Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB) ainda no início da década de 1960, com ações de alfabetização e capacitação em associativismo e cooperativismo para as comunidades rurais. Mais recentemente, os movimentos sociais, ao seu modo, vêm buscando possibilidades de alfabetização e de escolarização para os trabalhadores do campo. Pode-se dizer que, na atualidade, a EJA no meio rural constitui resposta às demandas por escolarização dos trabalhadores organizados em seus movimentos e organizações sociais. Assim, a EJA, como parte do movimento de lutas sociais, tem origem nas experiências isoladas de luta e permanência na terra em várias partes do país. Primeiro, tratava-se apenas de iniciativas no campo da alfabetização, que foram inauguradas pelas forças populares; posteriormente, os próprios movimentos de lutas sociais se

organizaram e ampliaram o seu processo de educação de adultos, numa perspectiva mais ampla, que envolve outros níveis de escolarização e que visa às necessidades que surgem da própria luta social.

Desse modo, pode-se perceber que a EJA no meio rural começa quando as pessoas se conscientizam da necessidade de educação. Relatos de experiências dos movimentos sociais do campo mostram que as experiências de EJA têm início na própria comunidade que se organiza, cobra dos poderes públicos e, ao cobrar, faz isso como forma de luta. Assim, as comunidades organizam as turmas, escolhem os seus educadores, os educadores também se propõem a participar e, nesta sintonia, em lugares onde a educação não fazia parte do cotidiano, começa-se a viver uma riqueza não *outorgada*, e sim, *conquistada*.

Na atualidade, as experiências de EJA desenvolvidas pelos movimentos de lutas sociais e sindicais envolvem desde os níveis da alfabetização até o nível médio. São inúmeras experiências desenvolvidas pelo Brasil afora, por meio de convênios e parcerias com várias organizações populares (movimentos e sindicatos) e governamentais, como prefeituras, secretarias estaduais de Educação, ministérios e universidades. Algumas marcas destas experiências podem ser enumeradas:

- 1) Utilização de várias alternativas metodológicas de alfabetização e organização das turmas: como enfatizado anteriormente, no intuito de superar o problema do analfabetismo, os movimentos sociais do campo têm desenvolvido uma multiplicidade de experiências metodológicas de alfabetização de adultos.

As referências teórico-metodológicas buscaram de alguma forma apoiar-se na vertente pedagógica da educação popular, mas é importante enfatizar que em cada lugar, as comunidades rurais e/ou o professor/alfabetizador, no processo de organização das turmas, desenvolveram experiências de alfabetização utilizando-se de diversos meios para propiciar aos jovens e adultos o acesso às primeiras letras. Assim, desde o processo organizativo das turmas até a organização do trabalho pedagógico nas salas de aula ou círculos de cultura, constata-se que a alfabetização tem sido desenvolvida nas casas dos próprios estudantes, nos barracos de lona, com pouca estrutura. Quando não possuem giz, nem quadro-negro, improvisam escrevendo com carvão em tábuas de madeira; no lugar de cadernos, usam canhotos recolhidos nos estabelecimentos bancários; quando não possuem carteiras e assentos, usam cepos (toras de madeira cortadas em pedaços); quando não há salário para o professor, trabalha-se voluntariamente. Esses gestos constituem uma luta, ou seja, quando cada comunidade leva as suas reivindicações aos poderes públicos, já mostram uma organização possível. Assim, percebe-se que, ao lado do imprevisto, brota a criatividade na difícil tarefa de organizar a EJA para os trabalhadores do campo.

- 2) Formação por alternância sem a precarização do conhecimento: a formação por alternância no campo brasileiro foi inaugurada pela Escola Família Agrícola (EFA) para atender especialmente aos filhos dos agricultores. Os movimentos sociais do campo, ao constatar as

demandas dos jovens e adultos para continuarem seus processos formativos por meio da educação escolar, buscam, nesta forma de organização pedagógica, uma possibilidade de elevação da escolaridade dos jovens e adultos do campo brasileiro, especialmente com a conquista do Pronera, em 1998. A partir desta data, contabilizam-se inúmeros camponeses que puderam completar sua trajetória na educação escolar por meio da EJA/Pronera. Cabe salientar que muitos desses jovens e adultos chegaram a concluir a educação superior e encontram-se atualmente em programas de pós-graduação.

- 3) Combinação entre a EJA e a formação profissional: no campo brasileiro, a dimensão do trabalho passa a fazer parte desde muito cedo da vida das pessoas. Com isso, os camponeses têm experiências no que diz respeito aos saberes da experiência, porém esses saberes por si só são insuficientes para dar conta, na atualidade, da complexidade a que estão submetidos nas relações socioeconômicas no campo. Nesse contexto, percebe-se que os mesmos trabalhadores que foram alijados do acesso à escola também foram alijados de uma formação profissional consistente e coerente com as suas demandas. Assim, a EJA desenvolvida pelos movimentos sociais do campo buscou combinar formação geral com formação profissional. Cabe salientar que os cursos desenvolvidos nessa modalidade não tiveram relações com as perspectivas impostas pelo mercado capitalista. Ao contrário, foram demandados pelas necessidades das lutas sociais. Cursos como os de

técnico em Agroecologia, técnico em Administração Cooperativista, técnico em Enfermagem, técnico em Saúde Comunitária, Curso Normal Médio, foram desenvolvidos, combinando-se formação geral e formação profissional.

Tais atividades educativas, embora encharcadas de contradições, têm produzido algumas possibilidades no âmbito dos movimentos sociais do campo: colocaram na agenda da política pública as demandas para a educação dos jovens e adultos do meio rural; inseriram nos currículos das temáticas pertinentes à vida e à luta social camponesa; vincularam a EJA às demandas da luta social e à profissionalização dos trabalhadores do campo; avançaram nos processos de alfabetização, chegando mesmo a reduzir significativamente os índices de analfabetismo, como indica a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2004, acerca da situação educacional nos assentamentos e acampamentos. A pesquisa revela que a taxa de analfabetismo no campo de forma geral era de 28,7% e, nos assentamentos, de 23% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007). Esses dados nos levam a considerar que o trabalho realizado pelos movimentos sociais mesmo sob condições adversas tem contribuído para a diminuição dos índices de analfabetismo no campo.

A EJA, no campo brasileiro, tem como desafio instrumentalizar/armar os trabalhadores para que eles possam estabelecer ligações entre as várias áreas do conhecimento e sua relação

com a luta de classes. No contexto atual da questão agrária e dos embates com as transnacionais, a apropriação do conhecimento é imprescindível para compreender os nexos da luta de classes no campo.

Ao ousar alfabetizar os adultos e elevar a sua escolaridade tendo como horizonte não apenas a qualificação para

a força de trabalho, os movimentos de lutas sociais no campo demonstram que a emancipação não se dará apenas por meio da conquista econômica, mas, ao lado das conquistas econômicas, é necessário também haver elevação cultural e qualificação de consciência, demonstrando, assim, a função da educação e da escola para o movimento.

Nota

¹ O termo modalidade é diminutivo do latim *modus* (modo, maneira), e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela é, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado padrão. Essa feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado (Brasil, 2000).

Para saber mais

ARAÚJO, M. N. R. Apontamentos acerca da trajetória histórica da EJA no MST: desafios e possibilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 6. *Anais...* Teixeira de Freitas, Bahia: MST/Universidade Federal de Santa Catarina, novembro de 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 11/2000*: Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, maio 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: 14 set. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera 2004)*. Sinopse estatística. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BEA5C4F7B-87C7-4973-B3E9-CE224E2B2060%7D_MIOLO_PNERA_2004.pdf. Acesso em: 1º set. 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender*. São Paulo: MST, 2004. (Caderno de Educação, 11).

_____. *Campanha Nacional de Alfabetização no MST*. São Paulo: MST, 2007. (Mimeo.).

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989. (Educação Contemporânea).

STEDILE, J. P. *A Reforma Agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

VARGAS, M. C. Uma história em construção: EJA no campo. In: TV ESCOLA, SALTO PARA O FUTURO. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. *Boletim*, 20-29 set. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr4.pdf. Acesso em: 23 ago. 2011.

E

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roseli Salete Caldart

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas con-

cretas e na forma de construir políticas de educação.

Segundo Williams, “sempre é difícil datar uma experiência datando um conceito, porém, quando aparece uma palavra – seja uma nova ou um novo sentido de uma palavra já existente –, alcança-se uma etapa específica, a mais próxima possível de uma consciência de mudança” (2003, p. 80). Este texto pretende tratar das principais características da prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo, do tipo de “consciência de mudança” que ele materializa ou projeta, e de que relações fundamentais constituem seu breve percurso histórico.¹

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica*

do *Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades² desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro.

No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões.³

Nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, estão os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina EDUCAÇÃO RURAL:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir

a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político... (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 26)

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 19)

E, no plano da luta por escolas, afirmou-se ali que o direito à educação

compreende da educação infantil à universidade (ibid., p. 34).

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública.

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do* campo,⁴ os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo?⁵ Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal,

constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas (Frigotto, 2010, p. 29)?

O que no período inicial destes debates não estava tão evidente como hoje é que o quadro em que esta nova/velha luta se inseria era o de transição de modelos econômicos que implicava um rearranjo do papel da agricultura na economia brasileira. Durante a I Conferência Nacional, houve um debate acalorado pela reentrada do campo na agenda nacional, o que acabou acontecendo na década seguinte, mas não pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado no que se passou a denominar AGRONEGÓCIO, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos sujeitos originários do movimento por uma Educação do Campo.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa.

De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência.

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. Em seu documento de criação, o Fonec toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas

no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 3). Integra esse momento político a conquista de um decreto da Presidência da República que dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Brasil, 2010), entendido pelas organizações do fórum como mais uma ferramenta na pressão para que a situação educacional dos trabalhadores do campo efetivamente se altere.

As tensões sobre configurar a Educação do Campo na agenda da ordem ou da contraordem aumentam na proporção em que as contradições sociais envolvidas na sua origem e no seu destino se explicitam com maior força na realidade brasileira. Lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de EDUCAÇÃO CORPORATIVA.

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas de-

mandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto.

Entretanto, como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas?

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da QUESTÃO AGRÁRIA, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade.

A explicitação do confronto principal em que se move a educação do campo fortalece aos poucos a compreensão de que, embora sejam muitos e diversos os seus sujeitos, é o camponês o sujeito coletivo que hoje identifica, na sua especificidade, o polo da contradição assumida. Vivendo sob o capitalismo, os

camponeses confrontam sua lógica fundamental com a da exploração do trabalho pelo capital, resistindo em um modo distinto de produzir, de organizar a vida social e de se relacionar com a natureza (ver AGRICULTURA CAMPONESA).

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma

e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.

- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de *modo de vida*.
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo

reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

- Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.
- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado o educador do povo*).
- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

Estas características definem o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende

em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem. E são estas mesmas características que também podem configurá-la como categoria de análise das práticas por ela inspiradas ou de outras práticas que não atendem por esse nome nem dialogam com essa experiência concreta. A tríade campo–educação–política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo onde quer que ela esteja.

Como referência de futuro à educação dos trabalhadores, a Educação do Campo recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. E se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso pleno à educação básica não é ainda a “revolução brasileira”, na prática, a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

E sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade es-

pecífica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral. Algo disso já vem sendo experimentado em determinados espaços de resistência e relativa autonomia de movimentos sociais ou de comunidades camponesas, mas talvez possa vir a ser “universalizado” em uma “república do trabalho”.

E o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta. Isso tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo. Acontecem hoje no âmbito da Educação do Campo experimentos pedagógicos importantes na direção de uma escola mais próxima dos desafios de construção da sociedade dos trabalhadores.

Notas

¹ Note-se que este texto integra um dicionário que leva o mesmo nome, ou tem o mesmo objeto deste verbete, e cuja forma de organização procura nos mostrar a quantidade e a complexidade dos nexos que permitem compreender a Educação do Campo como um fenômeno concreto (*síntese de muitas determinações*).

² As entidades que apoiaram o I Enera foram também depois, junto com o MST, as promotoras da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB), por meio do Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária.

³ O Pronera começou a ser gestado no I Enera, mediante o desafio colocado pelo MST aos docentes de universidades públicas convidados ao encontro para pensar um desenho de articulação nacional que pudesse ajudar a acelerar o acesso dos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária à educação escolar. A ideia foi levada pela Universidade de Brasília ao III Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, em novembro de 1997, e o desenho do programa foi formatado entre janeiro e fevereiro de 1998 (ver PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA).

⁴ *No campo*: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), e *do campo*: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibid.), assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (ibid.), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria.

⁵ Segundo o censo agropecuário de 2006 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009), no Brasil, 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental.

Para saber mais

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 nov. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNB/CEB nº 36/2001*: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Inca/MDA, 2008. p. 67-86.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar.-jun. 2009.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). *Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília: Fonec, agosto de 2010.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo agropecuário 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MOLINA, M. C. (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006.

MUNARIM, A. et al. (org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

WILLIAMS, R. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

E

EDUCAÇÃO OMNILATERAL

Gaudêncio Frigotto

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza*. *O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem* (Mészáros, 1981, p. 181).

O desenvolvimento que se expressa em cada ser humano não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho; é uma individualidade – e, consequentemente, uma subjetividade – que se constrói, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais. Por isso, Marx define a essência humana, na sexta tese sobre Feuerbach, como sendo *o conjunto das relações sociais* (Marx, 1988). E, com base nesta compreensão, Gramsci (1978) sublinha que a humanidade que se reflete em cada individualidade é expressão das múltiplas relações do indivíduo com os outros seres humanos e com a natureza. Assim, a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que

incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica. São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser.

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos.

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica.¹

Outro aspecto a sublinhar é que, como evidenciam várias análises de educadores marxistas, nem Marx e nem Engels se dedicaram especificamente a elaborar uma teoria da educação. Nem mesmo Gramsci, cujas preocupações com a educação escolar são mais explícitas e reiteradas, teve esse objetivo. A questão da educação aparece, por um lado, na crítica à sua perspectiva unilateral e restrita vinculada ao plano material objetivo nas relações sociais capitalistas fundadas na propriedade

privada dos meios e instrumentos de produção,² na divisão social do trabalho, e nos processos de expropriação e alienação que tais relações impõem, limitando o livre e solidário desenvolvimento humano.

Por outra parte, essas análises apontam, ao mesmo tempo, para a necessidade de luta pela superação deste modo de produção e, no plano das suas contradições, para que se vá construindo o caráter e a personalidade do homem novo, mediante processos educativos que afirmem os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano. Um conhecimento que concorra para abreviar o tempo dedicado ao trabalho como resposta ao reino imperativo das necessidades materiais e amplie o tempo livre, tempo de escolha, de possibilidade de criação e de humanização. Por isso, uma das lutas centrais no interior da sociedade capitalista é a da diminuição da jornada de trabalho.

Os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do ser humano e da educação ou da formação humana que a ele se vincula, na sua forma mais profunda e radical (que vai à raiz), são encontrados nas análises de Marx, Engels e de outros marxistas, especialmente Gramsci e Lukács. Nestas análises, fica explícito que até o presente momento os seres humanos viveram a sua pré-história porque o desenvolvimento dos sentidos e das potencialidades humanas esteve obstruído pela cisão em classes sociais antagônicas e pela exploração de uma classe sobre as demais.

A sociedade capitalista, sob a qual vivemos, constituiu-se mediante a su-

peração das formas explícitas de exploração materializadas pela escravidão ou pelo servilismo das sociedades precedentes, mas estatuiu uma forma mais sutil de expropriação do trabalho alheio, mediante uma igualdade aparente e formal, entre os donos do capital e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho. Trata-se de uma sociedade que explora dentro de uma legalidade construída pela classe dominante e que se expressa no direito positivo por ela produzido.

O balanço de dois séculos de capitalismo mostra-nos toda a sua irracionalidade, com a apropriação privada do avanço científico e tecnológico como forma de gerar mais capital. A terra e o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, apropriados privadamente e colocados a serviço da expansão do capital, voltam-se contra a classe trabalhadora e seus filhos e se afirmam dentro de uma lógica destrutiva. Além disso, ocorre a aniquilação de direitos e das bases da vida, mediante a agressão ao meio ambiente.¹ Disso resulta uma contradição insanável que se evidencia pelo aumento da miséria e da fome, pela volta das epidemias, pela indigência e pelo aumento da violência e do extermínio dos pobres.

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil.

A base objetiva da análise da evolução social e econômica e do homem como um animal social que se cria e recria pelo trabalho a encontramos em Marx, tanto em suas obras de juventude, especialmente nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004),⁴ quanto nas de sua maturidade intelectual, em *O capital* (2006) e no *Grundrisse* (1986). Na análise da evolução histórica, que levou ao surgimento da propriedade privada e à subordinação do trabalho ao capital, este autor explicita-nos por que o desenvolvimento humano e a educação omnilateral estão limitados, constrangidos e mutilados.

Com efeito, mediante a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, estabelece-se o impedimento da maioria dos seres humanos de produzir dignamente a sua existência pelo seu trabalho em relação solidária com os demais seres humanos. O contingente de milhares de famílias dos trabalhadores sem-terra experimenta, há anos, este impedimento, e sente em suas vidas os seus efeitos. Da mesma forma, os demais trabalhadores do campo, que vivem da pouca terra ou são arrendatários, e os da cidade, que vendem sua força de trabalho ou que estão desempregados ou subempregados, produzem suas vidas de forma precária porque parte de sua produção ou de seu tempo de trabalho são expropriados.

A propriedade privada se constitui no fundamento de todas as formas de alienação. Separa e aliena o ser humano da natureza e do produto de seu trabalho; aliena-o de si mesmo, pois o que produz não lhe pertence, mas pertence a quem comprou sua força e seu tempo de trabalho; aliena-o como membro da humanidade ou lhe exclui da condição

humana e, finalmente, aliena-o em relação aos outros seres humanos.⁵

Ao separar, pela propriedade privada, o trabalhador dos seus meios e instrumentos para a produção de sua vida, tornando-o uma mercadoria – força de trabalho –, o capital administrará essa força de acordo com os seus interesses, destinando a cada trabalhador uma parcela, de sorte que possa extrair de cada trabalhador o máximo de produtividade. O advento de novas tecnologias, em vez de ser algo que beneficia o trabalhador, volta-se contra ele por causa da intensificação do trabalho e da exploração, e pela ampliação do exército de reserva de desempregados e subempregados. Para a grande maioria dos trabalhadores do campo, em vez de significarem novas possibilidades na melhoria da produção, as novas tecnologias resultam em sua expulsão para periferias urbanas e na ampliação do latifúndio. Por isso, torna-se, para a classe trabalhadora, uma questão vital abolir a propriedade privada e “substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido” (Marx, 2006, p. 552).

Neste contexto, as questões centrais no campo educativo, seguindo as contribuições de Marx, Engels, Gramsci e Lukács, e apropriando-as para nossos dias, são:

- Quais os elementos educativos a serem combatidos, e quais devem ser reforçados e incorporados, no conjunto das práticas sociais e nas instituições, por corroborarem a construção da travessia para relações sociais que permitam o *reencontro com a humanidade perdida* sob as relações sociais capitalistas e possi-

bilitarem o pleno desenvolvimento não só dos “cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos” (Marx, 2004, p. 210)?

- Qual o papel e a função específicos, no plano contraditório do velho e do novo, da instituição escola nesta travessia cujo objetivo não se reduz à emancipação da religião e da política dentro da ordem capitalista, mas da emancipação humana, cuja condição é a sua superação?⁶

Tanto no plano das práticas educativas difusas que se efetivam em todos os espaços da vida em sociedade – no trabalho, no esporte, nas atividades culturais, no plano das relações familiares e nas próprias relações afetivas – quanto na instituição escolar, a tarefa daqueles que querem o reencontro dos seres humanos com a sua humanidade cindida e perdida implica um combate sem tréguas aos valores mercantis da competição, do individualismo, do consumismo, da violência e da exploração sob todas as suas formas.

Em contrapartida, cabe reforçar a ideia da propriedade social e coletiva da terra e da ciência e tecnologia como valores de uso na compreensão de que uma individualização rica somente se efetivará quando cada ser humano tenha uma mesma base material objetiva e subjetiva para o seu desenvolvimento. Disto decorre o sentido da solidariedade e a cooperação em todas as esferas da produção da vida, assim como o sentido de justiça. Ele nos ensina que, por sermos todos animais sociais que não podem prescindir de produzir os meios de vida pelo trabalho de cada um de

acordo com as suas possibilidades e respeitando as particularidades da infância, juventude, vida adulta e velhice, temos o dever de colaborar nesta tarefa.

No âmbito da educação escolar, cabe combater, inicialmente, a formação tanto básica quanto profissional subordinados à fragmentação do processo capitalista de produção ou à visão unidimensional das necessidades do mercado. Ao longo do século XX, assumem papel central os herdeiros dos *economistas filantropos* a que se refere Marx, para os quais o significado da educação é adaptar a formação dos trabalhadores às mudanças na divisão do trabalho: uma formação fragmentada e plurifuncional ou polivalente, fundada numa concepção de conhecimento que analisa a realidade humana de forma atomizada e que a reduz ao aparente mascarado como a mesma se produz.

Os organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird), a Organização Mundial do Comércio (OMC), e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), acolhem hoje os sucedâneos dos *economistas filantropos*, que ditam para o mundo as reformas educacionais para formar trabalhadores funcionais ao capital.

Uma multiplicidade de noções explicitam, a começar pela de *capital humano*, a concepção unidimensional dominante de educação que, de direito social e subjetivo, passa cada vez mais a ser um serviço mercantil. Desde 1994, uma comissão de professores da Universidade de Frankfurt elege, anualmente, uma *Unwort* (“não palavra”) para designar termos que não expressam a realidade e degradam a *dignidade humana*. “Capital humano”, definida

como uma *antipalavra*, um fantasma que vaga pela teoria econômica, foi escolhida em 2004 com a seguinte justificativa da comissão: “degrada pessoas a grandezas de interesse meramente econômico” (Altvater, 2010, p. 75).

No bojo do ideário neoliberal, que tira da referência a sociedade e os direitos coletivos e universais e centra-se no superindividualismo, novas noções derivam de capital humano. As *não palavras* que degradam a dignidade humana e a reduzem à grandeza econômica, entre outras, são: sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo e capital social.

Na educação e instrução do ser humano novo, cuja tarefa é a de elevar a *classe operária acima dos níveis de conhecimento e dos valores da burguesia* na construção de novas relações sociais despidas da violência de classe, as três dimensões apontadas por Marx e Engels em 1868, enriquecidas historicamente pela produção de novos conhecimentos, permanecem integralmente válidas: *educação intelectual, corporal e educação tecnológica*. Esta última, “recolhe os princípios gerais de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos de produção. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder um curso progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica” (Marx e Engels, 1983, p. 60). Nesta concepção, estão dados os fundamentos do que deve ser a função e o direito da educação básica universal, pública, laica, gratuita e unitária, e do trabalho como princípio educativo.

Um aspecto central para os movimentos sociais e organizações dos trabalhadores do campo e da cidade é a apreensão da especificidade da escola no domínio dos fundamentos científicos que permitem compreender, ao mesmo tempo, na expressão sintética de Gramsci, como funcionam a *sociedade das coisas* (ciências da natureza) e a *sociedade dos homens* (ciências sociais e humanas).

O caráter revolucionário da escola, no ventre das atuais adversas e contraditórias relações sociais, constitui-se na medida pela qual o processo pedagógico, no conteúdo, no método e na forma, permite às crianças, jovens e adultos irem se apropriando daquilo que Marx entende por cientificidade do saber.⁷ Trata-se do saber que implica um método materialista histórico dialético que supere as formas fragmentárias, funcionalistas, pragmáticas e utilitaristas da “ciência” burguesa, a qual separa os objetos de conhecimento das mediações e conexões que os constituem, uma “ciência” que pode revelar as disfunções da realidade, mas não consegue explicar o que as produz.

Torna-se, assim, um conhecimento que naturaliza, mascara e reproduz as relações sociais de exploração e as exime dos efeitos de sua violência, expressa na desigualdade social e em todas as mazelas humanas que daí advém. Exime-as, do mesmo modo, do caráter predatório da natureza e da degradação do meio ambiente, e seus efeitos reais e crescentes, que ameaçam à vida do planeta Terra.

Quando se produzem conhecimentos que apreendem a historicidade do real, vale dizer, como ele se produz em todas as dimensões do mundo humano e da natureza, tal conhecimento ou teoria constitui, como indica Marx,

uma força material revolucionária. Disto decorre a crítica de Marx a todas as formas de doutrinação e de reducionismos na construção da cientificidade do conhecimento.

A escola, assim, terá um papel revolucionário na medida em que construa – por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais.⁸ Estas serão bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida, no horizonte de abolir para sempre a cisão da humanidade em classes sociais. É nesta práxis e na luta política concreta que se forjam a identidade e consciência de classe.

Neste horizonte de compreensão do papel da instituição escola, cabe combater, em seu interior, todas as formas de competição que estimulam o individualismo, ícone da educação burguesa. Do mesmo modo, se pautados pelo rigor científico que nos mostra uma realidade social e humana produzidas, em todas as esferas da vida, de forma desigual, não faz sentido a ideologia dos dons e nem estimular no processo educativo as avaliações comparativas, ou “premiar os melhores” alunos ou professores, um expediente cada vez mais utilizado pelo ideário neoliberal em nossa realidade.

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver pro-

cessos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais.

Não por acaso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e

outros movimentos sociais e organizações dos trabalhadores do campo perceberam que, sem luta, esta realidade não muda. E é dentro de suas lutas que, de forma mais explícita e não sem dificuldades, se constroem os processos pedagógicos escolares centrados no projeto da *Educação do Campo*, projeto que se traduz na ação prática da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, dimensões básicas da educação omnilateral.

Notas

¹ Com efeito, na literatura que analisa as concepções de educação e instrução na obra de Marx e outros autores marxistas, de forma recorrente, especialmente o trabalho como princípio educativo e a educação politécnica ou tecnológica são tratados como dimensões da educação omnilateral. Ver, a esse respeito, Frigotto, 1984 e Souza Júnior, 2010.

² Cabe não confundir propriedade como valor de uso com a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção com o fim de gerar lucro e acumular capital mediante a exploração do trabalho alheio. Como sublinha Marx, “originariamente propriedade significa nada mais que a atitude do homem ao encarar suas condições naturais de produção como lhe pertencendo, *como pré-requisitos da sua própria existência*” (1977, p. 85; grifos do autor).

³ Ver, a esse respeito, Mészáros, 2002 e Altvater, 2010.

⁴ Uma análise profunda, a partir dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, sobre o caráter fundante do trabalho na constituição do homem como ser social é efetivada por Lukács, 2010.

⁵ Essa síntese de István Mészáros (1981, p. 16) é desenvolvida de forma detalhada e didática ao longo de toda essa obra, que trata da teoria da alienação em Marx, destacando seus aspectos econômicos, políticos, ontológicos e morais e educacionais.

⁶ Sobre a necessidade de ir além da emancipação religiosa e política e buscar construir a emancipação humana, ver Marx, 2007 e Marx e Engels, 2003.

⁷ Ver Barata-Moura, 1998, p. 69-145.

⁸ Para aprofundar esta questão, ver Saviani, 2008, p. 65-73.

Para saber mais

ALTVATER, E. *O fim do capitalismo como o conhecemos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BARATA-MOURA, J. *Materialismo e subjetividade*. Estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 1998.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. Campinas: Boitempo, 2010.
- MARX, K. *Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. 14. ed. México, D. F.: Siglo XXI, 1986.
- _____. *O capital*. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. *A questão judaica*. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2007.
- _____. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. Teses sobre Feuerbach. In: _____; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988. V. 3, p. 208-210.
- _____; ENGELS, F. *A sagrada família*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____; _____. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: _____; _____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
- MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- SAVIANI, D. Onze teses sobre educação e política. In: _____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 81-91.
- SOUZA JR., J. *Marx e a crítica da educação*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

E

EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Gaudêncio Frigotto

A compreensão adequada do sentido de educação politécnica implica situá-la como resultado de um embate dentro de um processo histórico que padece, até o presente, da dominação de uns seres humanos sobre os outros, e, conseqüentemente, situá-la na constituição das sociedades de classes e de grupos sociais com interesses inconciliáveis e antagônicos.

Os interesses do agronegócio, por exemplo, representados por frações da

burguesia nacional e internacional detentoras do capital, são incompatíveis e antagônicos em relação aos interesses dos trabalhadores do campo e da cidade e relação aos processos produtivos que garantam a soberania alimentar e, ao mesmo tempo, que não degradem e destruam o meio ambiente.

Em contrapartida, a agricultura camponesa de base agroecológica está vinculada à soberania alimentar dos povos e a processos educativos e de pro-

dução de conhecimento e tecnologias que aumentem a produtividade e que preservem a vida da natureza e do planeta, e a saúde coletiva. Por isso, neste verbete, buscamos situar, inicialmente, as bases histórico-materiais em que essa concepção de educação se constrói e, em seguida, explicitar seu sentido e suas perspectivas na nossa realidade.

Um olhar atento sobre a história desde o momento que o ser humano se reconhece como tal, revela que duas práticas sociais, ainda que diversas, coexistem em todas as formas de sociedade: o trabalho e os processos educativos.

O ser humano, como um ser da natureza, para sobreviver necessita apropriar-se desta mesma natureza ou produzir bens que satisfaçam suas necessidades vitais. Desde os povos coletores e caçadores até o presente, e enquanto o ser humano existir, o trabalho constitui-se, assim, na atividade vital imprescindível, pelo simples fato de que é por meio dele que o ser humano se produz ou se recria permanentemente.

É com esta compreensão que Marx (1983a, p. 149) vai dizer que o trabalho é um processo entre o homem e a natureza no qual, por sua ação, os seres humanos regulam e controlam o seu metabolismo com a natureza. Para isso, põem em movimento seus corpos, braços, pernas, cabeças, mãos, para se apropriarem daquilo que necessitam para a própria vida. Pelo trabalho, então, o ser humano modifica a natureza que lhe é externa e, ao mesmo tempo, modifica a sua própria natureza. A história humana, nesta perspectiva, é, para Marx, a expressão da produção do ser humano pelo trabalho.

Do mesmo modo, ainda que não com o mesmo caráter, em todas as so-

iedades, cada geração se preocupa em repassar seus valores, conhecimentos e experiências às gerações seguintes, com o propósito de garantir a reprodução social. Isso se efetiva por processos educativos difusos em todas as ações humanas ou por processos formais específicos, como é a escola tal qual a conhecemos hoje.

Tanto o trabalho quanto os processos educativos explicitam sua forma específica dentro dos diferentes modos de produção social da vida humana. É neste particular que, uma vez mais, Marx (1983b, p. 24) nos permite entender que, no processo de produção da vida social, os seres humanos estabelecem determinadas relações de produção que correspondem a determinado grau de desenvolvimento de suas forças produtivas, essas constituídas pelos meios de produção – terra, ferramentas, tecnologias, instrumentos e instalações – e força de trabalho. O conjunto dessas relações sociais de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a qual condiciona a forma que assume a vida social, política e intelectual.¹

Atente-se, porém, como sublinha Karel Kosik, que o caráter básico e imprescindível da atividade econômica “não decorre de um superior grau de realidade de alguns produtos humanos, mas do significado central da práxis e do trabalho na criação da realidade humana” (1986, p. 109). Neste sentido, “a economia não é apenas a produção de bens materiais: é a totalidade do processo de produção e reprodução do homem como ser humano-social. [...] É ao mesmo tempo produção das relações sociais dentro da qual esta produção se realiza” (ibid., p. 173). Assim, na produção de si mesmos na sua reprodução

social, os seres humanos produzem, ao mesmo tempo, “os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho; as relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais; e, sobre a base disso, as ideias, as concepções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes” (ibid. p. 113).

É na apreensão da especificidade das relações sociais do modo de produção capitalista e de suas contradições insanáveis que Marx, ainda que de forma breve no conjunto de sua obra, trata de processos amplos de formação humana, da instrução escolar e da natureza do conhecimento e da ciência, que interessa serem desenvolvidos na perspectiva da superação do capitalismo e de todas as formas de cisão em classes.

A maneira pela qual Marx explicita o processo de produção da vida social nos permite compreender por que o trabalho é uma atividade imperativa e imprescindível, diretamente ligada à produção e à reprodução da vida humana e à educação, uma prática social mediadora, constituída e constituinte deste processo.

Do mesmo modo, permite entender que a especificidade que assumem o processo produtivo, o trabalho e os processos educativos depende da natureza do modo social de produção. Até o presente, a história humana, como alude Marx, desenvolve-se sob a dominação de uma classe social sobre outras, cindindo o gênero humano e violentando a maioria dos seres humanos mediante diferentes formas de exploração e alienação – escravismo na Antiguidade, escravismo e servilismo no modo de produção feudal, e compra e venda da força de trabalho sob o capitalismo.

A burguesia, para afirmar seu projeto societário, teve de revolucionar e superar as formas precedentes de relações sociais de produção e as ideias, valores e processos educativos que lhes eram inerentes. Todavia, como lembram Marx e Engels, a burguesia não aboliu as classes, “apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das velhas” (Marx e Engels, 1982, p. 94). A tarefa histórica que se impõe é, pois, abolir o conjunto das relações sociais burguesas, seus valores, sua cultura e seus processos formativos a fim de liberar os seres humanos de todas as formas de opressão e exploração. Essa superação não resulta de uma abstração, mas da práxis humana (relação dialética entre teoria e prática, pensamento e ação) em todas as esferas da vida social.

Essa práxis revolucionária não se efetiva no terreno ou no plano ideal, mas no plano concreto da realidade adversa das relações sociais de expropriação e de alienação, atualmente sob o capitalismo. E é dentro destas relações sociais adversas e no plano de suas contradições insanáveis e cada vez mais profundas que se instaura o embate por processos formativos que desenvolvam valores, conhecimentos, sentimentos e sentidos humanos que sedimentem a travessia para novas relações sociais libertas da dominação e violência de classe.

Na perspectiva da superação das relações sociais capitalistas e no seio de suas contradições, Marx sinaliza três conceitos relativos à formação que estão intrinsecamente ligados, mas que, por suas particularidades, são tratados em verbetes específicos neste dicionário: o TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO, ligado ao processo de so-

cialização e de construção do caráter e da personalidade do *homem novo*, que internaliza, desde a infância, a sua condição de ser da natureza e que, portanto, implica produzir, com os outros seres humanos, seus meios de vida e não viver da expropriação do trabalho de seus semelhantes; a *formação humana omnilateral* (ver EDUCAÇÃO OMNILATERAL), ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista; e, finalmente, o de EDUCAÇÃO POLITÉCNICA ou *tecnológica*, ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para responder às necessidades (essas sempre históricas) inerentes ao fato de o homem fazer parte da natureza e de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, de lúdico e de atividade humana criativa), no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver.

Porém, vale insistir, esses conceitos em Marx não resultam de elucubrações abstratas e ideais, mas da análise rigorosa do processo histórico. É neste sentido que ele percebe na revolução burguesa – a qual, para se constituir e afirmar, necessitou abolir o trabalho escravo, combater o poder absolutista e a concepção metafísica (não histórica) da realidade humana – elementos civilizatórios. Por isso, também, não encontraremos na sua análise a defesa da volta à formação e à instrução humana pela Bíblia, e nem a defesa do trabalho do homem da caverna ou a formação artesanal, posto que, por sua capacidade de criar, mesmo sob con-

dições adversas de sociedades cindidas em classes, o ser humano foi produzindo novos conhecimentos e capacidades para prover suas necessidades.

A educação politécnica resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações. Esta compreensão Marx já a desenvolve nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (1989), quando salienta que o novo não brota do nada ou de uma ideia, e nem sem atribulações, mas é arrancado do seio das velhas relações sociais.

O terreno próprio do desenvolvimento humano omnilateral (em todas as suas dimensões) do caráter radicalmente educativo do trabalho, dos conhecimentos, da ciência e da tecnologia somente terão a sua efetiva positividade e a capacidade de dilatar as qualidades e potencialidades humanas quando as relações sociais classistas sob o capitalismo forem superadas.

Esta compreensão de travessia na contradição é claramente posta por Marx na mensagem do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores em 1871, no contexto dos acontecimentos da Comuna de Paris: “Só a classe operária pode converter a ciência de dominação numa força popular [...]. A ciência só pode desempenhar o seu genuíno papel na república do trabalho” (Marx apud Barata-Moura 1997, p. 71).

Ao longo de sua obra e de outros textos produzidos com Engels, Marx utiliza diferentes termos para caracterizar a concepção de educação ou instrução que interessa à

classe trabalhadora e que, ao mesmo tempo, se opõe e transcende a forma fragmentária, unidimensional, adestradora de educação e instrução burguesa, a qual procura eternizar a divisão entre trabalho manual e intelectual ou entre a concepção e a execução do trabalho e, portanto, a cisão entre classes sociais.

Os termos de educação ou instrução politécnica ou tecnológica são os dois mais abrangentes que Marx utilizou buscando afirmar uma concepção de educação que, no conteúdo, no método e na forma de organizar-se, interessa à classe trabalhadora e não separa educação geral e específica e trabalho manual e intelectual.

Embora o termo politécnica, na sua tradução literal, signifique muitas técnicas, não se pode depreender que Marx, em algum momento ou em passagem de sua obra, o tenha utilizado no sentido de soma de técnicas fragmentadas ou de instrução pragmática e fragmentada. Ao contrário, “politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos² das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140). Expressa, assim, o mesmo sentido de tecnologia, termo também utilizado por Marx, e que literalmente significa a ciência da técnica.

Cabe registrar que, no campo educacional crítico, há um debate sobre qual o termo que, do ponto de vista de Marx, seria mais adequado. Com base, sobretudo, nas detalhadas análises filológicas de Mário Manacorda (1964 e 1991), Paolo Nosella polemiza a abordagem de Dermeval Saviani e outros educadores, sustentando que somente a “expressão ‘tecnologia’ evidencia o germe do futuro, enquanto ‘politec-

nia’ reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional” (Nosella, 2007, p. 145).³

Por certo, o debate ajuda a qualificar as análises, mas, por diferentes razões, entendemos como Saviani que, independentemente da questão terminológica,

[...] do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e, em *O capital*, enuncia-se como “instrução tecnológica, teórica e prática”. (Saviani, 2003, p. 145)

O que parece claro é que as diferentes denominações dadas por Marx, para qualificar a educação ou instrução que interessa à classe trabalhadora e que se contrapõe à educação burguesa, se forjam no plano histórico real e contraditório das relações sociais capitalistas. Assim, o caráter mais ou menos verdadeiro ou o que *anuncia o germe do novo* se manifesta na expressão de educação politécnica ou tecnológica. Por outra parte, como aprendemos com Marx (1988) na crítica às teses de Feuerbach (especificamente na tese dois), a questão do que é certo ou verdadeiro em relação à realidade humana não é uma questão teórica e menos ainda terminológica. Somente no terreno da práxis os fatos assumem sentido histórico e não se reduzem a uma discussão escolástica.

No Brasil, a introdução do conceito de educação politécnica se dá na década de 1980, com o desenvolvimento, em alguns cursos de pós-graduação, dos estudos das obras de Marx, Engels, Gramsci e Lenin, e constitui claro contraponto às concepções de educação e de formação profissional protagonizadas, ao longo da ditadura civil-militar das décadas de 1960 e 1970 e nos embates quando da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação, nas décadas de 1980 e 1990, pela noção ideológica economicista de capital humano. Uma contraposição, pois, à visão adestradora e fragmentária de educação e formação profissional sob a ótica da polivalência e da multifuncionalidade do trabalhador, hoje reafirmada pela pedagogia das competências. Nesta visão, a escola deve ensinar e educar de acordo com o que serve ao mercado.

Assim, como sublinha Saviani (2003), em nossa realidade histórica, a educação politécnica traduz os interesses da classe trabalhadora na crítica à fragmentação dos conhecimentos, à separação entre educação geral e específica, entre técnica e política, e à divisão entre trabalho manual e intelectual; além disso, afirma o *domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno* na relação entre educação, instrução e trabalho, da perspectiva desenvolvida por Marx e Engels e apropriada pelas experiências socialistas, mormente pelos educadores russos dos primeiros anos da Revolução de 1917, entre as quais se destacam as abordagens de Pistrak (1981 e 2009).

A concepção de educação politécnica relaciona-se de forma direta com

os processos educativos e de construção de conhecimentos articulados ao trabalho produtivo, e que afirmam os interesses dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo. Trata-se da luta pela superação das perspectivas da educação centradas em modelos abstratos com conteúdos e métodos pedagógicos os quais ignoram que as crianças, os jovens e os adultos do campo são sujeitos de cultura, experiências e saberes. Esses modelos postulam uma formação e educação escolar com conhecimentos elementares “para o campo” e/ou um ensino restrito, localista e particularista de educação para “fixá-los no campo”.

A denominação EDUCAÇÃO DO CAMPO, construída a partir do processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva restrita, colonizadora, extensionista, localista e particularista de educação e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista de conhecimento. Por centrar-se na leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar vincula-se à luta por uma nova sociedade e, por isso, vincula-se também aos processos formativos mais amplos que articulam ciência, cultura, experiência e trabalho.

Essa relação, na perspectiva da educação que desenvolva o ser humano omnilateral, nos limites possíveis dentro das relações sociais capitalistas, implica a educação intelectual, corpórea e politécnica ou tecnológica, dimensões destacadas por Marx em 1866, no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (Marx, 1983c). A formação politécnica ou tecnológica demanda uma implacável crítica à exploração do trabalho infantil pelo

capital, mas isto não elide a dimensão fundamental do trabalho como princípio educativo no processo de socialização e constituição da personalidade da criança e do jovem. Por isso, permanece válido e necessário ainda hoje que, no processo educativo, “se dê a conhecer os princípios gerais de todos os processos de produção e se inicie, ao mesmo tempo, a criança e o jovem no manejo dos instrumentos elementais de todas as indústrias” (Marx, 1983c, p. 60).

Em termos práticos, isso significa que é crucial que toda a criança e jovem dediquem, em seu processo formativo, algum tempo a qualquer forma de trabalho social produtivo, na família e na instituição escola. E isto nada tem a ver com exploração do trabalho infantil. Pelo contrário, trata-se de socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência é comum a todos os seres humanos. Trata-se de não criar indivíduos que

achem natural a exploração do trabalho alheio. Na expressão de Antonio Gramsci, para não criar *mamíferos de luxo*.

A Educação do Campo, nos acampamentos, na escola itinerante, nas escolas dos assentamentos, ao desenvolver a educação intelectual e corpórea e os princípios gerais dos processos de produção, e a organização de pequenos trabalhos com sentido educativo, explicitam, de forma concreta, a concepção de educação politécnica. Do mesmo modo, partindo dos sujeitos do campo – crianças, jovens e adultos – na sua singularidade e particularidade dadas pela realidade, o horizonte é o do acesso ao conhecimento em sua universalidade histórica possível, é o da construção de processos educativos, de conhecimento e processos produtivos que apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e alienação econômica, cultural, educacional, política e intelectual.

Notas

¹ Uma leitura interessante e didática para aqueles que buscam entender, na perspectiva de Marx, a especificidade das relações sociais de produção na sociedade capitalista, é o livro de José Paulo Netto e Marcelo Braz, 2008.

² Tal domínio não se refere simplesmente a apreender os fundamentos da ciência burguesa marcada por seus limites de classe e dentro de uma concepção fragmentária, atomizada, funcionalista e pragmática da realidade. Trata-se de se apropriar, pelo método materialista histórico, das determinações e mediações que permitem compreender como se produz a realidade em todos os seus domínios. Nos termos de Marx, como assinala Barata-Moura (1997), trata-se da busca da cientificidade do saber.

³ Vários estudos, com diferentes recortes, foram desenvolvidos no Brasil sobre educação politécnica. Destacamos, além das análises já referidas de Saviani e Nosella, três outros: o de Lucília Regina Machado (1989), que aborda a concepção de politécnica dentro da herança do marxismo e da experiência socialista; o de José Rodrigues (1998), que contextualiza a gênese e o panorama geral das diferentes ênfases na abordagem da educação politécnica no Brasil; e o de Justino de Souza Júnior (2010), que traz esse debate dentro de uma retomada ampla da obra de Marx e da crítica da educação.

Para saber mais

BARATA-MOURA, J. *Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx*. Lisboa: Avante, 1997.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MACHADO, L. R. DE S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. *Il marxismo e l'educazione: Marx, Engels, Lenin*. Roma: Armando, 1964

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. V. 1.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. Prefácio. In: _____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983b.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: _____. ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988. V. 3.

_____. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1966. In: _____. ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983c.

_____; _____. *O manifesto comunista*. In: LASKI, H. J. *O manifesto comunista de Marx e Engels*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NETTO, J. P; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan.-abr. 2007.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RODRIGUES, J. *A educação politécnica no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduff, 1998.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SOUZA JÚNIOR, J. *Marx e a crítica da educação*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

EDUCAÇÃO POPULAR

Conceição Paludo

A concepção de educação popular tem uma gênese, uma trajetória e uma atualidade. É nesse movimento de escrita que procuramos apresentar a educação popular.

Na modernidade, o ser humano é considerado livre e igual; antes, ele era tido como escravo e, depois, servo, o que era compreendido como sendo natural. Essa liberdade e igualdade, entretanto, não se concretizaram. A brutalização do trabalho pelo capital, no processo de constituição do modo de produção capitalista, desde cedo foi o que impulsionou as críticas radicais ao novo modo de produção, à visão social de mundo e ao poder político que iam se firmando. Também desencadeou a luta pelos direitos, por condições dignas de vida, e pela possibilidade de afirmação das identidades, enfim, as lutas dos movimentos reivindicatórios, de contestação e de busca pelo poder político do século XX.

Nesse processo é que vão delimitando-se concepções diferenciadas de educação. Embora de modo simplificado, é possível dizer que, de um lado, temos as teorias da educação, e suas diversas vertentes, nomeadas de liberais, cujo centro é transmissão de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos para a socialização submissa, para o mercado de trabalho e para a naturalização, a aceitação e a reprodução da sociedade dividida em classes. De outro lado, temos as teorias socialistas (críticas), também em suas diversas vertentes, que propõem uma

educação crítica, desnaturalizadora da ordem social, que eduque homens e mulheres para que atuem na direção da construção de outro projeto para a sociedade (Freitas, 2003).

No que diz respeito ao Brasil e à América Latina, *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*, obra de Florestan Fernandes (2009), permite compreender o bloqueamento histórico para um desenvolvimento autônomo e autossustentado. Ao analisar o desenvolvimento dos países, Fernandes explicita como o desenvolvimento sociocultural, político e econômico foi sendo feito de modo “dependente” e “subordinado”. De acordo com o autor, nossas sociedades passaram do colonialismo para o neocolonialismo e para o capitalismo dependente sem que se alterassem as condições que as tornam dependentes.

Essa dependência e subordinação decorrem da articulação, que ainda se mantém, dos agentes econômicos internos e externos na superexploração e na superexpropriação das riquezas/força de trabalho, condenando os trabalhadores do campo e da cidade às condições de dependência necessárias à reprodução desses mesmos agentes econômicos e de seus vínculos de dominação. É por isso que, para Fernandes (1981), em nossas sociedades, há uma convivência orgânica entre o arcaico e o moderno, no interior do “desenvolvimento desigual e combinado”.

Fernandes (1981), entretanto, adverte que a questão da dominação deve

ser pensada amplamente. Os níveis são, de acordo com o autor, o ideológico, o societário e o político. Quer dizer, a produção e a reprodução da sociedade capitalista se dão na sociedade e em suas instituições como um todo. É na esteira dessa forma de entendimento que deve ser analisada a importância e o papel da educação. Na sociedade capitalista, como já se disse, o seu papel é a formação de uma visão social de mundo que aceite a ordem, naturalizando o modo de vida produzido pela sociedade (Frigotto, 1995)

Em conexão com o contexto mais amplo, na América Latina, as classes populares ou os trabalhadores empobrecidos, sem condições de reproduzir dignamente a sua vida material e espiritual, também desenvolveram articulações, movimentos e lutas em defesa dos seus direitos. Especialmente entre os anos 1960 e 1990 foi se gestando uma concepção diferenciada de educação, a da educação popular, que se tornou mundialmente conhecida (Brandão, 1994).

Assim, é importante diferenciar a educação dos populares ou dos trabalhadores empobrecidos que se faz com base nas das concepções liberais de educação, em qualquer uma de suas vertentes, e a educação desses sujeitos que se faz a partir da concepção de educação popular, cujo direcionamento central do processo educativo é o de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores (Paludo, 2001).

A origem da concepção de educação popular, dessa forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta das classes populares ou dos

trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social.

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular. Enfim, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana.

A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social.

No Brasil, é possível identificar três momentos fortes de constituição da educação popular anteriores aos anos 1990. Esses momentos acompanham o processo de desenvolvimento brasileiro.

O primeiro pode ser identificado em meados da Proclamação da República (1889), estendendo-se até 1930. Ele acontece no bojo das disputas pelo

controle do direcionamento do desenvolvimento, e representa o processo de transição da passagem de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial. Naquele tempo, as primeiras teorizações e práticas educativas alternativas foram as dos socialistas, anarquistas e comunistas,¹ e remetiam a processos formais e não formais de educação, a partir de uma concepção educativa que tinha elementos de diferenciação tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia da Escola Nova que ia emergindo.

Com a Revolução de 1930, o Brasil passa pela ditadura do Estado Novo (1937-1945) e pelo chamado “breve período democrático” (1945-1964). É nesse último período, no confronto entre projetos para o Brasil, que mais uma vez emerge a concepção de educação popular, com a criação dos movimentos de educação popular.² Três orientações pedagógicas, estreitamente ligadas às forças políticas e às disputas pela direção do desenvolvimento, confrontavam-se: a pedagogia tradicional, a pedagogia da Escola Nova e a concepção de educação popular, com forte influência da teoria de Paulo Freire. Nesse momento do processo histórico brasileiro, a educação popular toma a forma do que ficou sendo conhecido como “a cultura popular dos anos 1960” (Fávero, 1983).

O Golpe de 1964 representa a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional. No contexto da ditadura, sob a influência das teorias crítico-reprodutivistas e de descolarização, ampliam-se as análises do Estado e da escola como aparelhos de reprodução da ordem do capital.

A partir de 1978, há a (re)emergência das lutas populares.³ Nesse período,

que se estende até meados de 1990, a educação popular firma-se como uma das concepções de educação do povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas, principalmente nos espaços não formais (Singer e Brant, 1981). Nesse processo, há o reconhecimento de que a educação formal é um direito, e a escola deixa de ser interpretada somente como reprodutora. Ela passa a ser considerada um espaço importante de disputa de hegemonia e de resistência. Diversas concepções educativas estão presentes nas suas práticas: concepção de educação popular, teorias não diretivas, pedagogia da Escola Nova, pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista (Saviani, 2007).

A educação popular que se firma nesse período acumula praticamente e teoricamente uma concepção de educação. Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”,⁴ “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico), representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular. Estabelece-se, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (Freire, 1985), realizando a formação política e a conscientização para a ação e relacionando a formação com os

processos de luta e de organização das classes populares.

Na atualidade, na América Latina e também no Brasil, não há mais uma identidade forte, de origem, na forma de compreender a educação popular (Holliday, 2005). A crise que se abateu sobre a esquerda mundial, dadas as novas formas de hegemonia do capitalismo no mundo, não possibilita, igualmente, que as respostas à hegemonia do capital sejam tratadas de forma homogênea pelos diferentes países. As sim, as estratégias adotadas são diferenciadas (Sader, 2009).

No Brasil, entre muitos outros aspectos, é possível dizer que há uma fraca menção à classe social como categoria importante para a análise da realidade; a inclusão social, como horizonte utópico, toma o lugar do socialismo, e muito pouco se discute um projeto civilizatório. Movimento social passa a ser um grande “guarda-chuva”, sob o qual se abrigam diferentes concepções cujas discussões não explicitam seus pressupostos; deixa-se de realizar a formação política: a importância da conscientização política é praticamente negada. A via eleitoral e o terceiro setor são assumidos como estratégia: espaço das lutas e da possibilidade de inclusão social. Tudo se faz em nome dos e para os pobres, que já não são sujeitos de seu processo de libertação. O pensamento crítico parece ter cedido lugar à naturalização de tudo o que existe e acontece (Leher, 2007).

No âmbito da educação, que não pode ser analisada de modo descolado do contexto mais amplo, há a retomada da concepção de educação popular, na ideia de sua construção como política pública, sem maiores discussões da implicação disso – por exemplo, a pa-

dronização educacional que ocorre em nível mundial. Se a educação é fundamental para que uma sociedade perdure, é igualmente importante a reprodução de valores, de forma bem-sucedida, em cada pessoa (Mészáros, 2002). Essa colocação possibilita compreender as dificuldades de se instituir a concepção de educação popular na escola e como política pública no Brasil e na América Latina.

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. Essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos”, realizados pelo próprio Estado e por outras instituições. Seus impulsionadores são os movimentos populares do campo. Merece destaque o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No atual momento histórico brasileiro, é esse movimento, sem dúvida, o que mais tem contribuído na discussão e efetivação de experiências de processos não formais, a chamada formação política, e de uma nova educação e uma nova escola, que resgatam os lineamentos centrais da educação popular (Caldart, 2010; Munarim et al., 2010).

A educação popular na escola pública continuará a ser um projeto em construção. O que se pode e se deve fazer é retomar o seu sentido de origem e construir projetos e propostas de resistência, com esperança, mas sem ilusões, porque, sob o capital, a esco-

la pública e popular sempre será algo pelo qual vale lutar, dada a importância da educação dos trabalhadores, e para os processos transformadores (Vale, 2001). Como resistência e, portanto, como contra-hegemonia, ela demanda que, além da atuação no interior das escolas, a inserção dos educadores seja também ativa nas lutas dos trabalhadores, ou seja, há uma opção política de “fazer com”. A resistência exige “um pé na escola e um pé na sociedade”, nos espaços de organização dos trabalhadores. É a resistência à lógica do capital que amplia as possibilidades de

repensar a nova sociedade, a nova educação e a nova escola.

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação.

Notas

¹ Os libertários, no início do século XX, não lutavam pelo ensino público e gratuito. Inspirados em Ferrer, desenvolveram a chamada educação racionalista e fundaram a Universidade Popular e dezenas de escolas modernas, que eram autossustentadas (ver Ghiraldelli, 1987).

² Por exemplo, o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, no Recife, por Paulo Freire; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em março de 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Centro de Popular de Cultura (CPC), criado em 1961 pela União Nacional dos Estudantes (UNE); e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado em 1963 por Paulo Freire, no Governo João Goulart.

³ Nesse período, surgem ou ressurgem, entre outros, as comunidades eclesiais de base (CEBs), o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e diversas outras pastorais populares e movimentos de bairros, além da Articulação dos Movimentos Populares ou Sindicais (Anamos). Houve também a rearticulação do movimento sindical – Com a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e da União Sindical Independente (USI); a organização do Movimento Negro Unificado (MNU), do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) – hoje Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil) –, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento de Luta pela Moradia (MLM) e do Movimento de Justiça e Direitos Humanos (MJDH).

⁴ Vale pontuar que a conscientização, hoje, não pode mais ser compreendida somente como conscientização política, que se traduz na capacidade de leitura da estrutura e dinâmica da sociedade capitalista, na tomada de posição e inserção efetiva nos processos de luta. É preciso que se trabalhe (e se pratique), nos processos educativos e nos espaços organizativos, com a ideia de formação de uma consciência ampliada e da formação omnilateral, formação humana.

Para saber mais

BRANDÃO, C. R. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 23-49.

- CALDART, R. (org.). *Caminhos para a transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- FÁVERO, O. (org.). *Cultura popular, educação popular, memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GHIRALDELLI, P. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez, 1987.
- HOLLIDAY, O. J. Ressignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Unesco/MEC/CEAAL, 2005. p. 233-239.
- LEHER, R. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. L. P. de (org.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. São Paulo: Alínea, 2007. p. 20-32.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- MUNARIM, A. et al. *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.
- PALUDO, C. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo, 2001.
- SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores na Grande São Paulo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SINGER, P.; BRANT, V. C. (org.). *O povo em movimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- VALE, A. M. *Educação popular na escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Isabel Brasil Pereira

Começamos pela compreensão da educação profissional como um campo em disputa entre projetos hegemônicos voltados ao capital e projetos outros de educação do trabalhador como resistência (reação e criação) ao modo de produção de vida existente.

Com olhar histórico, observemos que, na gênese dos patronatos e dos aprendizados que vigoraram até meados do século XX, está presente o ideário dos órfãos e desvalidos a serem redimidos e salvos pelo saber trabalhar para o capital. Em 1909, são criadas escolas de aprendizes artífices que seriam mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nos anos 1930, Fernando de Azevedo, expoente da Escola Nova no Brasil, dedica um capítulo de *Novos caminhos, novos fins* (1931) à chamada “educação profissional” (Pereira e Lima, 2009).

Na ditadura do Estado Novo, são promulgadas leis orgânicas de ensino: a Lei Orgânica do Ensino Secundário, ou decreto-lei nº 4.244 (Brasil, 1942b); o decreto-lei nº 4.073 (Brasil, 1942a), que organizava o ensino industrial; e, em dezembro de 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Brasil, 1943). Essas leis passam a influir, a disciplinar e a definir pontos importantes no mundo do trabalho comercial e industrial, mostrando a clara intenção de ocupar espaço político pela via pública e burocrática, diminuindo, assim, a influência dos opositores organizados na vida civil da sociedade, não tutelados pelo Estado e não integrados a seu projeto

de representação *orgânica* da sociedade. Orientado pela dualidade pautada pelo lugar a ocupar no modo de produção capitalista, o ensino secundário, com formação humanística e científica (clássico e científico), continua a preparar para a universidade e o ensino técnico-profissionalizante está voltado para a formação para o trabalho. Define-se, com isso, uma hierarquia do acesso a oportunidades e postos de mando na sociedade, com uma clivagem de classe que não escapa à análise crítica, tendo ao fundo uma bem nítida divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Como ajuda a entender Romanelli (1989), a Reforma Capanema (como ficaram conhecidas as Leis Orgânicas do Ensino), referente ao ensino profissionalizante, não vislumbra poder atender, de imediato, às demandas e ao modelo de trabalhador para o processo de industrialização. Este foi um dos motivos da criação do Serviço Nacional da Indústria (Senai), em 1942, e do Serviço Nacional do Comércio (Senac), em 1946, em convênio com a Confederação Nacional de Indústrias (CNI) e a Confederação Nacional do Comércio (CNC). A criação do Senai e do Senac pôs em evidência mudanças e permanências da passagem da sociedade escravista para a republicana, da economia exportadora de matérias-primas para o processo de substituição de importações, industrializando o país e buscando criar um mercado interno brasileiro. Porém, para tanto, era necessária uma formação profissional

que a imensa maioria dos trabalhadores brasileiros não tinha; tanto naquela época quanto hoje em dia, a formação é importante para esta ou aquela etapa de desenvolvimento do capitalismo. Não é, portanto, uma necessidade humanista, mas uma necessidade prática para a acumulação privada da riqueza social gerada pela modernização.

Em 1946, após a queda do Estado Novo, foi promulgada uma nova Constituição no país. A Constituição de 1946 instituiu a obrigatoriedade da aplicação de um percentual mínimo de recursos por parte da União e dos estados, e estabeleceu que a União deve legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, foram criadas as leis do ensino primário e o ensino normal. O ensino primário apresentava duas modalidades: o fundamental, em quatro anos, e o supletivo, em dois. Merece destaque o decreto-lei de 1946 para regular o ensino técnico agrícola, o ensino de iniciação agrícola, e os cursos pós-técnicos agrícolas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 1961 (Brasil, 1961), conservou a estrutura da educação profissional e os marcos da década de 1940 relativos à reprodução da dualidade estrutural social por meio da dualidade educacional. A educação “humanística” se mutilava pela ausência da materialidade de sentido e pelo vezo acadêmico-generalista, com propostas de forte perfil classista. Na ditadura civil-militar, posta a serviço do modelo de desenvolvimento econômico-social do período, a LDB de 1961 favoreceu o sistema educacional dos setores empresariais, o Sistema S,¹ composto por entidades dedicadas à educação profissional pautada pela intensificação da industrialização, da urbanização e da con-

sequente alteração da estrutura social brasileira, baseada tanto no aporte de capital estrangeiro quanto nos subsídios e incentivos fiscais ao capital nacional.

Em 1971, é criada uma nova LDB, a de nº 5.692 (Brasil, 1971). Agora, a universalização da profissionalização se pretende de modo compulsório no ensino de segundo grau. No bojo do nacional-desenvolvimentismo, ganham protagonismo a tecnicização da educação e a adequação das gerações ao domínio da técnica e da tecnocracia na organização e na produção das relações sociais. A década de 1970 é, para muitos, o período mais representativo de uma modernização conservadora, pelos altíssimos índices de crescimento econômico convivendo com a enorme taxa de concentração de renda e a exclusão de grande parte da população da cobertura dos serviços públicos básicos. Nesse contexto, a educação receberá incumbência de fator de produção, um capital essencial para a sociedade do conhecimento e da competitividade tecnológica – a competitividade como atualização constante do “recurso humano-produtivo”.

Por outro lado, projetos educacionais significativos construídos como resistência à ordem capitalista podem ser exemplificados. Na década de 1980, os movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reivindicam políticas públicas para a educação do campo como parte da sua luta pela Reforma Agrária e contra a desigualdade.

Também na contracorrente, a noção de politécnica ganha materialidade, com a criação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), uma das precursoras do ensino técnico

integrado na educação profissional e da iniciação científica no ensino médio e na educação profissional.

A década de 1990 foi a de implementação de ajustes neoliberais no ordenamento jurídico, político e institucional da educação nacional. A sociedade do “conhecimento”, desenho edulcorante de nova organização valorativo-cultural para o novo modelo de acumulação do capital, e o modelo flexível pós-fordista chegam com o Governo Fernando Henrique Cardoso e sua agenda de reforma do Estado, ou seja, retração e cessão dos domínios públicos para a iniciativa privada. Palco de embates, a LDB nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), eleva a educação profissional à modalidade de ensino. O desemprego estrutural pauta a formação do ensino médio para a empregabilidade, ou seja, finaliza a mediação do trabalhador instrumental e flexivelmente adaptado à nova proposta de sociabilidade capitalista. O trabalhador será um cidadão competente, preparado para a incerteza e o imprevisto da vida, capaz de resolver problemas no posto de trabalho. “Competências”, eis o nome que consagra a concepção pedagógica que sustenta esse novo homem, a nova sociedade do conhecimento. Tal reforma foi formalizada pelo decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) para a educação profissional, regulamentando sua dissociação da educação básica e matriciando as diretrizes curriculares também pelas competências técnicas e genéricas.

Contudo, somente na década seguinte, o decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) cria a base jurídica para a realização de uma educação profissional integrada à educação básica, e não meramente justaposta. A modalidade

educação profissional é organizada em três níveis: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; técnico de nível médio (forma integrada, concomitante e subsequente); e tecnólogo (superior). Há que se registrar a política de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos materializada no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

No debate atual da educação profissional, traduzido no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, notamos que é sob o mote da universalização do ensino médio que aparecem as primeiras referências à educação profissional, tais como: fomentar a expansão das matrículas do ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas; fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de educação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público; e fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa de 15 a 17 anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem série-idade.

Cabe ressaltar o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec), implantado em 2011. Trata-se de um conjunto de ações voltadas para estudantes e trabalhadores. Para tanto, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) passa a se incorporar ao Pronatec,

pois, agora, a direção do financiamento se alarga para possíveis instituições de educação profissional privada. Daí, duas linhas de ação se estruturam. A primeira objetiva dar acesso aos cursos subsequentes e concomitantes das instituições privadas por financiamento. Na segunda, uma bolsa será concedida para os beneficiários do seguro-desemprego.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), responsável pela gestão da educação profissional na estrutura do MEC, está organizada de modo a tornar explícitas as suas ações e prioridades. Ela se compõe de três diretorias: a primeira, de gestão e desenvolvimento da rede federal; a segunda, dedicada ao fortalecimento da educação profissional no sistema estadual, por meio do Brasil Profissionalizado,² ao controle e supervisão do acordo de gratuidade com o Sistema S, ao desenvolvimento dos projetos especiais na rede federal (programas de extensão e qualificação profissional), ao sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil)³ (dentro do Brasil Profissionalizado), e à gestão do Pronatec; e a terceira, de políticas de articulação institucional com a rede federal e de definição e orientação curricular, formação docente, gestão para a educação profissional, pesquisa e inovação tecnológica etc.

Uma questão que inflexiona o ensino médio integrado à educação profissional é a possibilidade de o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) certificar por meio das secretarias estaduais e institutos tecnológicos, e, portanto, há considerações que devem ser feitas pois, com isso, é possível conferir mais agilmente certificado a quem está fora da escola, e estimular esses grupos a voltarem a estudar pelo acesso

ao nível superior. O problema, entretanto, não é, decerto, a certificação e a incorporação ao sistema educacional de segmentos injustamente excluídos, mas a melhor definição dos critérios de uso desse expediente; pois o que ocorre é que, atingida a idade de 18 anos, estudantes da educação básica podem abandonar a trajetória conclusiva de suas escolas e ganhar aprovação/certificação e acesso ao ensino superior, caso aprovados no Enem. A educação profissional integrada, com isso, pode ser interrompida, ficando seriamente ameaçada.

Educação profissional para o campo

No cenário atual, cabe ainda ressaltar experiências educativas na educação profissional pautadas por outros rumos e fins que não sejam os da reprodução de desigualdades sociais. Como exemplo, a educação profissional reivindicada pelos camponeses, que une à tríade “campo, políticas públicas e educação” princípios como: o trabalho como princípio pedagógico – inspirado em Makarenko e Pistrak; o encontro com a educação politécnica; a técnica e a ciência como produtoras de tecnologias sociais; a cultura como princípio pedagógico; e a relação campo–cidade de modo crítico, ao pensar a totalidade da formação da classe trabalhadora brasileira.

Há que se ressaltar que a educação profissional reivindicada pela educação do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês, cuja base de desenvolvimento está na agricultura – agroindústria,

gestão, educação, saúde, comunicação etc. – e se relaciona ao acesso dos camponeses à educação e particularmente à educação escolar, incluída nela os cursos de educação profissional. O censo agropecuário de 2006 traz o dado de que, em nosso país, 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos, e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental. Ou seja, a moral é limpada: o debate sério sobre a educação profissional está atrelado à necessidade urgente de políticas de universalização da educação básica e de democratização do acesso à educação superior (Caldart, 2010, p. 229-241).

O ensino agrícola é pautado, ao longo da República, nos projetos governamentais de educação rural, pela visão do desenvolvimento a qualquer preço, por promessas que o capitalismo não pode cumprir, apontando para uma pretensa fixação dos trabalhadores no campo, sem qualquer horizonte de mudança na posse e distribuição da terra, ou no modo de produção da existência.

Ao se fazer um resumo da formação histórica do Brasil, vale lembrar que o país se desenvolve, como colônia de Portugal, tendo como referência na produção o latifúndio, a escravidão e a exportação de matérias-primas. Mesmo com a República, no final do século XIX, o sistema da grande propriedade rural continua dominante. Ao longo do século XX, a modernização conservadora do Brasil reproduz o atraso dos séculos coloniais, tentando sempre manter a estrutura do privilégio e da dominação. Não é difícil perceber nas políticas de formação dos trabalhadores modos de regulação social que permitem manter vivo o latifúndio.

A política de formação técnica agrícola, chamada a responder à REVO-

LUÇÃO VERDE ocorrida a partir da década de 1950, limitava-se a repetir as fórmulas tradicionais de dominação, e a educação não fez resistência ao processo expropriador do homem do campo. Como contraponto educativo e pedagógico à educação do capital, nas escolas com participação do MST há experiências do ensino técnico integrado ao ensino médio, articulado à luta pela Reforma Agrária, em que orientações curriculares comuns merecem destaque: a defesa da forma integrada para o ensino técnico de nível médio; o trabalho como princípio educativo; o trabalho como princípio pedagógico, produzindo o cuidado das pessoas e do ambiente; a iniciação científica no ensino técnico; a pedagogia da alternância (tempo escola e tempo comunidade); a leitura como ato ativo e produtivo; o trabalho no campo como ato pedagógico; e a formação política e cultural como contraponto à semicultura.

Uma das inúmeras experiências que constituem o sentido do termo educação profissional construído pelos movimentos sociais do campo é a Escola Agrícola 25 de Maio, e, mais especificamente, seu curso técnico de Agropecuária, com ênfase em Agroecologia. Localizada em área de assentamento de Reforma Agrária, na região meio-oeste de Santa Catarina, construída em 1988 e fundada em 1989 no Assentamento Vitória da Conquista, no município de Fraiburgo, foi criada em convênio com o governo federal e a Secretaria Estadual de Educação, em conjunto com a comunidade. Seu nome faz referência ao 25 de maio de 1985, dia em que ocorreu uma grande ocupação de terras no município de Abelardo Luz (SC). O referido curso prioriza a coletividade, a autonomia e a emancipação

camponesa diante do modelo agroindustrial instalado no campo brasileiro. E aponta, além da agroecologia, o sistema de cooperativas de produção, pois se constituem na forma adotada pelo MST, como via de fortalecimento e coesão dos assentados, em termos produtivos, econômicos, sociais e políticos, visando manter o sentido do trabalho coletivo e solidário na produção agrícola (Blanc, 2009, p. 109).

Outra experiência de educação profissional são os cursos desenvolvidos no Instituto de Educação Josué de Castro, localizado em Veranópolis (RS). Algumas linhas críticas de trabalho desenvolvidas, por exemplo, no curso de Agente Comunitário de Saúde são as seguintes: integração entre o ensino técnico e o médio, tendo como meta enfrentar a fragmentação da formação técnica agrícola; estratégias curriculares, como a integração entre conceitos, buscando o conhecimento interdisciplinar; inserção de conteúdos ausentes do currículo – por exemplo, a história das lutas em território camponês; abordagem de conteúdos de ciência e tecnologia social, assim como de práticas de saúde afinadas com as características do campo e da cultura camponesa.

Dentre as inúmeras parcerias entre instituições públicas e movimentos do campo, que se traduzem em ricas

experiências, ressaltamos, na educação profissional, a realização do Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental, parceria entre o MST e a EPSJV/Fiocruz. Nesse curso, politécnica e educação do campo se combinam.

Por fim, a educação profissional, como aquela reivindicada e construída como resistência – reação e criação – pelos movimentos de trabalhadores camponeses no contexto das lutas pela Reforma Agrária, pela terra e pelos direitos sociais, políticos e culturais, nesta formação histórica chamada capitalismo, é criação coletiva e resposta crítica às políticas governamentais hegemônicas destinadas à formação dos trabalhadores. Tem como norte uma educação profissional camponesa crítica de um projeto de educação rural que vislumbra a formação profissional dos trabalhadores do campo em função da dinâmica do capital, que aparta a relação entre campo e cidade, colocando em posição subalterna os valores éticos, políticos, culturais e econômicos do campo em relação aos valores e a produção de vida na cidade. Por essa linha, equivocada, a intenção é romper a relação que liga os trabalhadores do campo e da cidade, em seus contextos próprios e específicos, no conjunto da produção e da reprodução do sistema capitalista, perdendo de vista, justamente, a dialética que relaciona o campo e a cidade.

Notas

¹ O chamado Sistema S é composto pelas seguintes entidades: Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional da Indústria (Senai), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte (Senat) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop).

² Criado em 2007 e constituindo uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação

profissional e tecnológica mediante repasse de recursos do governo federal para os estados investirem em suas redes de escolas técnicas.

³ Também lançado em 2007, o sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União – com a assistência financeira –, estados, Distrito Federal e municípios – com estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais necessidades para os cursos, sempre ministrados por instituições públicas.

Para saber mais

AZEVEDO, F. *Novos caminhos, novos fins*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1931.

BLANC, F. W. *O espaço agrário, a educação do campo e a formação técnica em agroecologia no MST*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 7.760, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004.

_____. Decreto-lei no 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 1.007, 9 fev. 1942a.

_____. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 5.798, 10 abr. 1942b.

_____. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 19.217, 31 dez. 1943.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 11.429, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 6.377, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

CALDART, R. S. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: _____ (org.). *Caminhos para a transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 229-241.

CAMPELLO, A. M. DE M. B.; LIMA FILHO, D. L. Educação profissional. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. *Dicionário de educação profissional em saúde*. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. p. 175-181.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006.

_____; _____. RAMOS, M. (org.). *O ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

LUEDEMANN, C. DA S. *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. Educação profissional em saúde. In: _____. *Dicionário de educação profissional em saúde*. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. p. 182-189.

PISTRAK, M. M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

E

EDUCAÇÃO RURAL

Marlene Ribeiro

Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (Petty, Tombim e Vera, 1981, p. 33). Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais. “A escola procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios” (Petty, Tombim e Vera, 1981, p. 38). Assim se explica a razão pela qual, na América Latina, observa-se uma multiplicidade de culturas populares que poderiam ser consideradas pela escola rural, mas não o são.

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a

família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social. Portanto, não é da escola a tarefa primordial de formar as crianças camponesas, tanto porque estas quase sempre ingressam mais tarde no processo de escolarização – e permanecem pouco tempo nele envolvidas – quanto pelas deficiências peculiares à instituição escolar. A permanência das crianças na escola depende do que esta pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos.

Todavia, um dos maiores problemas da modalidade de formação que relaciona o estudo, feito na escola, ao trabalho produtivo, feito na terra, é o que Petty, Tombim e Vera (1981) identificam como a capacitação dos docentes para que eles possam corresponder às necessidades da educação no meio rural, em particular a que relaciona trabalho e escola. Entre as alternativas para a formação de professores, encontradas na época em que esses autores escreveram seu artigo, estavam as escolas normais rurais.

Chamando a atenção para esta problemática, João Bosco Pinto (1981) refere-se aos professores justificando que eles não recebem uma formação adequada para lidar com a realidade do campesinato, por isso seu desinteresse em estabelecer relações com as comunidades, quando encaminhados a traba-

lhar nas áreas rurais. Ele registra que “os programas de alfabetização – as esporádicas campanhas nacionais de que temos conhecimento – pouca relação têm com a escola rural” (ibid., p. 99). Outra característica identificada na educação rural pelo mesmo autor é a sua desvinculação da comunidade dos trabalhadores rurais que enviam seus filhos à escola.

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. E, ainda, como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita?

Nos países latino-americanos, a educação rural voltada para o desenvolvimento econômico esteve, em determinado período histórico (que se iniciou nos anos 1930, se intensificou nos anos 1950-1960, e se estendeu até os anos 1970), associada à Reforma Agrária. Para o modo de produção capitalista vigente nestes países, a existência do latifúndio nem estimulava a penetração do capital no campo, sob forma de investimentos em maquinarias e uso de tecnologias de produção,

nem contribuía para a proletarização dos camponeses. Sobre isso, Ashby et al. (1981) chamam a atenção para a barreira da estrutura de ocupação da terra pelo latifúndio, que utiliza pequena parcela de força de trabalho, e pelos minifúndios, cuja produção se baseia na força de trabalho familiar. Assim, as propostas de aplicação de tecnologias visando dar maior produtividade à agricultura esbarram nesta relação latifúndio–minifúndio, associada à estratégia das elites capitalistas de controlar os problemas trabalhistas pela formação de um exército de reserva de trabalhadores subempregados ou desempregados.

Gajardo (1981) trata da educação rural na ótica da educação popular, passando a situá-la nas condições históricas em que ela se desenvolve nos países latino-americanos. Nestes países, ocorrem mudanças significativas que evidenciam a necessidade da educação, em particular, da formação de profissionais qualificados para o modelo de desenvolvimento proposto na época. Isso ocorre nos anos 1960, quando se intensificam os processos de industrialização, em alguns casos associados a processos de Reforma Agrária que incorporam amplos contingentes de trabalhadores à vida social e política desses países, do que decorre a importância da educação rural.

A autora aponta a estrutura tradicional agrária, baseada no binômio latifúndio–minifúndio, como fator de atraso industrial que provoca os baixos índices de escolarização que se irão refletir nas dificuldades enfrentadas para a aplicação de inovações tecnológicas. É o que mobiliza os Estados a formularem políticas de superação do analfabetismo e da carência de forma-

ção técnico-profissional em resposta à demanda de uma força de trabalho qualificada tanto na indústria quanto na agricultura. Nesse contexto de modernização associada ao desenvolvimento do capitalismo no campo, se coloca a questão da Reforma Agrária, até porque processos revolucionários já a haviam promovido no México, Bolívia e Cuba.

Assim se compreende que o sistema capitalista tenha incorporado, desde os anos 1960 até o início dos anos 1970, a Reforma Agrária, porém, associada aos interesses de classe, visando à modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc.; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre a educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária. “A Reforma Agrária é então estimulada na Reunião de Punta del Este como estratégia para promover o desenvolvimento capitalista e a modernização do campo” (Pinto, 1981, p. 69), sob a pressão dos Estados Unidos para conter possíveis guerrilhas rurais.

As reformas agrárias que foram efetuadas depois da assinatura da Carta de Punta del Este,¹ no Uruguai, em 1961, não produziram mudanças drásticas no sistema capitalista vigente, e sim, oportunizaram uma política de controle das reformas necessárias à modernização do campo. Porém, mesmo com suas limitações, nos países onde foram efetuadas, produziu-se um nível maior de consciência dos camponeses em relação à sua condição de explorados, decorrendo daí um processo de organização e de luta pela terra. Como afirma Freire, desde sua experiência em Santiago do Chile, em 1968: “Tal é o

caso da Reforma Agrária. Transformada a estrutura do latifúndio, de que resultou a do *asentamiento*, não seria possível deixar de esperar novas formas de expressão e de pensamento-linguagem” (Freire, 1979, p. 24).

No Brasil, porém, a educação rural, como mostra Silvana Gritti (2003), permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural. Desta forma, a perda da autonomia dos agricultores, associada à imposição de um conhecimento estranho àquele que é “transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultante da observação e da experimentação cotidiana, foi facilitada pela escola rural com a mediação da instituição denominada ‘clube agrícola’” (Gritti, 2003, p. 121). Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos e acompanhando-as, alguns cursos, ou até mesmo toda a escola rural, ficavam encarregados de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar. Os programas de extensão rural e de capacitação para o trabalho se enquadram nesta proposta, embora não valorizem o trabalho agrícola.

No âmbito da educação rural, também vingou uma corrente de pensamento, o chamado “ruralismo pedagógico”,

sob a influência dos debates ocorridos nos anos 1930-1940, geradores do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932 (Calazans, 1993). O fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos. Assim, o “ruralismo pedagógico” contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. E, com isso, acompanhava as críticas do escolanovismo dirigidas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso.

Os escassos registros históricos existentes indicam que diferentes modalidades de educação rural, como centros de treinamentos, cursos e semanas pedagógicas efetuadas até os anos de 1970, estiveram sob influência norte-americana, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do Ministério de Educação (MEC) (Werthein e Bordenave, 1981). Partiam de uma visão externa à realidade brasileira, na suposição de que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista. A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento.

Entretanto, como objetos e não como sujeitos de tais políticas, as populações rurais não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas. No discurso que justificava os programas, definindo as mudanças previstas na educação e na produção agrícolas, estas viriam de fora, sob a orientação do país onde elas se encontravam em estado mais avançado, os Estados Unidos – e que, por isso mesmo, enviava agências de fomento para orientar a aplicação daqueles programas. Todavia, como afirma Julieta Calazans, o “presuposto de um homem rural vazio culturalmente esbarra, em cada momento específico, ante as provas tangíveis de uma resistência cultural a valores considerados impertinentes pelas ‘populações-alvo’” (1993, p. 28).

Outras críticas efetuadas pela mesma autora ressaltam que as instituições encarregadas de implantar aquelas políticas recebiam os “pacotes” fechados, de modo a não interferirem nos objetivos, metodologias e conteúdos contidos nos programas. Desta maneira, os mesmos eram repassados aos centros comunitários, escolas e sindicatos tomados como parceiros, sem que tivessem participado da elaboração dos referidos “pacotes” e sem ao menos ter conhecimento de suas origens.

Deduz-se daí que a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores. Associado a esses interesses, identificava-se o projeto de implantação, por parte das agências de

fomento norte-americanas, de um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo. Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas.

Analisando-se a constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, há necessidade de levar em consideração o processo de colonização e, relacionado a ele, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses. Por isso, mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de “modernização do campo”, patrocinados por organismos de “cooperação” norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural. Políticas destinadas à “escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando nos referimos ao

analfabetismo no Brasil” (Ribeiro, 2010, p. 181).

A análise feita até aqui, e considerando a riqueza do tema, permite uma definição, ainda que provisória, sobre a educação rural. Esta modalidade de educação transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem o seu sustento por meio do trabalho com e da terra, e, por isso, está articulada, de maneira indissociável, com este trabalho. Mas o vínculo com a terra, o meio de produção que não resulta do trabalho e que é essencial à produção de alimentos – e, portanto, essencial à vida –, coloca a educação rural no cerne da luta de classes, mais precisamente, da formação do trabalhador para o capital e deste trabalhador para si, na condição de classe (Ribeiro, 1987).

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo

por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas.

Isso explica a relação entre a educação rural e a Reforma Agrária, bem como o temor que despertam as organizações camponesas que lutam pela terra de trabalho associada à Educação do Campo. Explica, ainda, por que a caminhada pela Educação do Campo conquistada em 1998, e posta em prática desde a CIRANDA INFANTIL até a formação em nível de pós-graduação, vem sendo ferozmente combatida. O movimento reacionário se materializa com o bloqueio dos recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e com o desenterro do “ruralismo pedagógico”, fora de sua época, por meio do Programa Escola Ativa, adotado como política pelo MEC. São questões que desafiam a Educação do Campo, mas transcendem o conceito de educação rural.

Nota

¹ A Carta de Punta del Este foi firmada na Conferência do Uruguai, realizada em 1961, devido à pressão dos Estados Unidos, então sob a presidência de John F. Kennedy, para que os governos dos países latino-americanos adotassem a estratégia de promover a Reforma Agrária, a fim de estimular o desenvolvimento capitalista e a modernização do campo e, ainda, como meio de frear as guerrilhas rurais; procurando anular a potencialidade revolucionária do camponês, essa estratégia orientava-o para uma posição conservadora (ver Pinto, 1981).

Para saber mais

ASHBY, J. et al. Desenvolvimento agrícola e capital humano: o impacto da educação e da comunicação. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 127-159.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRITTI, S. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

GAJARDO, M. Educação popular e conscientização no meio rural latino-americano. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 103-126.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-64.

PINTO, J. B. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-102.

RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho, educação*. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. *De seringueiro a agricultor-pescador a operário metalúrgico: um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazônenses*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

E

EMANCIPAÇÃO VERSUS CIDADANIA

Marlene Ribeiro

Partimos da realidade de uma cidadania abstrata, assentada na liberdade do indivíduo, na propriedade privada e na competição, justificadoras das desigualdades sociais, para projetar a emancipação, como busca de uma humanização que se assenta na solidariedade, na justiça e na dignidade para todos. Para isso, começamos por definir a cidadania tanto no seu conteúdo histórico quanto no que é possível captar do

que ela expressa como fenômeno empírico. Num segundo momento, vamos contrapor essa emancipação, tal como vem sendo esboçada, à concepção dos movimentos sociais populares, entre os quais destacamos os que lutam pela terra de trabalho, por uma vida digna e pela educação do campo.

Cidadania, colocada pelos gregos que participam da política na pólis ateniense, pressupõe a liberdade de

decisão e a igualdade entre os pares. Para isso, são os homens cultos e os grandes proprietários que frequentam a Academia – livres, portanto do trabalho. Aquele que trabalha é excluído, com a justificativa de que o trabalho é cansativo e impede pensar, produzir conhecimento e interferir na vida política da cidade. Assim, cidadão “é aquele que, por nascimento e fortuna, é um homem livre e tem o direito de participar das assembleias e dos debates na ágora” (Ribeiro, 2002, p. 117).

Seguindo com a história, na superação do sistema feudal, com a constituição do Estado moderno, a burguesia, na condição de classe em ascensão, reivindica a cidadania como liberdade de ação – inicialmente ligada ao comércio – combinando-a com a igualdade de direitos até então exclusivos da nobreza e do clero. Nesse caso, a concepção de cidadania se assemelha à da cidadania grega: é considerado cidadão, ou pode participar da vida pública e reivindicar direitos, o indivíduo masculino, branco, escolarizado e proprietário de terras, de bens materiais e/ou culturais.

Todavia, diferentemente da cidadania grega, cujo exercício da razão está orientado pela filosofia, e mais propriamente pela metafísica, a cidadania moderna, associada ao comércio e, mais tarde, à indústria e ao sistema bancário, rompe com a metafísica e ampara-se nas ciências físico-naturais, das quais retira os argumentos para se definir como neutra em relação às desigualdades sociais. À propriedade privada da terra acrescenta a do conjunto dos meios de produção e subsistência, reunindo, dessa forma, as condições materiais e ideológicas para a constituição do capital como relação social alicerçada na expropriação da terra

e na apropriação privada do fruto do trabalho.

Inicialmente, os pensadores que refletiram sobre a cidadania vinculada ao Estado-nação, contrapondo-se aos nobres e à Igreja feudal, defendiam a propriedade privada como resultante do trabalho, no que também se diferenciam da cidadania grega. “O trabalho significa, portanto, a ruptura com o estado de natureza e o fundamento do princípio da propriedade, que dá ao homem burguês a justificativa moral e legal para preservá-la e defendê-la” (Ribeiro, 2002, p. 118).

Além de explicar seu direito à propriedade perante a nobreza e o clero, o trabalho, como uso da natureza para a produção de bens que corroboram as ideias de progresso e civilização, também justifica a expropriação da terra, a exploração do camponês, a escravidão de africanos e o genocídio dos povos indígenas no continente americano. Se o camponês, o negro e o índio são considerados incapazes de produzir com “métodos racionais”, porque atrasados, é certo que trabalhem para os cidadãos proprietários e que esses os explorem, subordinem, escravizem ou até eliminem como obstáculos à ocupação da terra em direção ao progresso. Assim, como pensar que índios, negros, agricultores, analfabetos, trabalhadores organizados em movimentos sociais, ou seja, que os aliados da cidadania desde a sua origem grega, se conformem apenas com buscar alcançá-la?

Imersa na compreensão do conceito e observada nas condições concretas nas quais engloba apenas determinados sujeitos, a cidadania não resiste ao questionamento que lhe é feito pelos movimentos sociais populares, e em especial pelo movimento camponês –

unidade na diversidade de movimentos que lutam por terra na qual possam exercer seu trabalho e viver com dignidade (Ribeiro, 2010).

Tanto na sua compreensão histórico-filosófica, oriunda da Grécia e reformulada na Europa no processo de constituição do Estado moderno, quanto na realidade da maioria das populações nos diferentes países, a cidadania assume a forma de discurso da civilização, da gramática, da língua, da escrita e da cultura dominantes. Associada à propriedade dos meios de produção e de subsistência, entre os quais a terra, a cidadania identifica-se pela chamada “raça” branca, de religião cristã, com prioridade para o gênero masculino. Assim, os conteúdos que definem a história e a materialidade da cidadania são incompatíveis com a maioria da população, em particular com os sujeitos político-coletivos que constituem o movimento camponês. É isso porque a cidade é o núcleo econômico-político incrustado no processo de constituição da cidadania tanto grega quanto moderna, definindo, por sua vez, a cultura que expressa a civilização e, sobretudo, o perfil urbano da educação moderna sob controle do Estado.

Porém, se a cidadania não foi construída tendo por sujeitos aqueles e aquelas que vivem do/no trabalho e se organizam em movimentos sociais populares, o que se pode captar, então, nas suas lutas pela terra, pelo trabalho, pela moradia, pela saúde, pela educação? Nesse segundo momento, e em confronto com a cidadania como invenção tanto dos proprietários gregos quanto dos burgueses, pensamos que a emancipação projetada pelas classes subalternas pode indicar o horizonte para o qual caminham os movimentos

sociais populares e, entre eles, o movimento camponês.

Sem negar a importância histórica da conquista da liberdade que dá conteúdo à cidadania, Marx e Engels (1984) deslocam o foco de suas preocupações para o projeto político-coletivo que só pode ser colocado em prática pela classe majoritária submetida ao regime de expropriação da terra e de apropriação do produto do trabalho. Nesse caso, já não é suficiente a liberdade dos indivíduos a ser incorporada às novas conquistas, mas a emancipação humana buscada nas lutas históricas das classes populares. Outro autor alemão, Theodor W. Adorno (1995), embora pessimista em relação à possibilidade de mudanças, por causa da força do sistema, destaca também a emancipação como pressuposto para se superar a ausência de liberdade que marca a sociedade capitalista.

Em parte influenciados pela teologia da libertação, associada às mudanças ocorridas na Igreja Católica nos anos 1960-1970, mas, sobretudo, amparados pelo acompanhamento da trajetória dos movimentos sociais que têm indígenas, camponeses e trabalhadores urbanos como sujeitos, alguns pesquisadores latino-americanos identificam a emancipação como libertação. Enrique Dussel, pesquisador mexicano e autor da obra *Ética da libertação* (2002), afirma que o aumento no número de vítimas do sistema capitalista revela a impossibilidade de o mesmo se manter eternamente, o princípio-libertação colocando-se como dever ético para que se promova a transformação do sistema. O uruguaio José Luis Rebellato (2000) propõe uma ética da autonomia e da libertação que passa pela capacidade de acreditarmos em

nossas próprias forças para viver e para lutar. Para esse autor, uma ética da dignidade está no centro da prática emancipatória consciente.

Para o educador brasileiro Paulo Freire (1978 e 2003), a libertação não se dá como uma tomada de consciência isolada da injustiça que marca as relações sociais na sociedade capitalista, mas, essencialmente, numa práxis datada e situada, que tem por sujeitos os povos oprimidos. Dussel, Rebellato e Freire pensam a emancipação como projeto e ação coletivos das vítimas, dos excluídos, dos desumanizados. Já Marx e Engels têm a classe revolucionária como autora de tal projeto e ação: para além da liberdade e da autonomia individuais implícitas na cidadania, a classe revolucionária, no seu processo de construção, coloca como horizonte a emancipação de toda a humanidade, uma emancipação social, portanto.

Em algumas obras, Marx e Engels também identificam a libertação à emancipação, não como um problema que pode ser resolvido no plano da abstração, mas sim como uma necessidade concreta e que, como tal, deve ser solucionada: “A ‘libertação’ é um ato histórico, não é um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas, pelo nível da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio” (Marx e Engels, 1984, p. 25).

A emancipação da sociedade deduz-se da possibilidade de se romper a relação contraditória entre o trabalho alienado e a propriedade privada dos meios de produção e de subsistência – nos quais está incluída a terra, como bem não produzido pelo trabalho: “Da relação do trabalho alienado à propriedade privada deduz-se, ainda, que a emancipação da sociedade, quanto à

propriedade privada e à servidão, toma a forma política da emancipação dos trabalhadores” (Marx, 1993, p. 170). Essa emancipação, porém, não atinge apenas os trabalhadores: “inclui a emancipação da humanidade enquanto totalidade, uma vez que toda a servidão humana se encontra envolvida na relação do trabalhador à produção e todos os tipos de servidão se manifestam como modificações ou consequências da sobredita relação” (ibid.).

Da análise efetuada até aqui, emerge a pergunta: como conquistar a emancipação das condições de exploração e opressão que atingem a maior parte da humanidade? Antes de mais nada, é forçoso constatar que a existência de uma classe oprimida só pode ser explicada por sua relação contraditória com outra classe, a classe opressora, e, portanto, numa sociedade alicerçada no antagonismo de classes. Nesse sentido, para que a libertação da classe oprimida – pressuposto da emancipação humana – tenha lugar, é condição essencial que se constitua uma nova sociedade, mas isso exige que as forças produtivas e as relações sociais de produção tenham chegado a tal nível de confronto que não possam continuar existindo da forma como se mantêm: “A condição de libertação da classe trabalhadora é a abolição de toda a classe, assim como a condição de libertação do ‘terceiro estado’, da ordem burguesa, foi a abolição de todos os ‘estados’ e de todas as ordens” (Marx, 1989, p. 218).

Compreendida como separação entre o produtor e o produto do seu trabalho, apropriado pelo capital, e como inversão desse processo na consciência do trabalhador, a alienação humana tem por base a propriedade privada dos meios de produção e subsistência. Para

o alcance da emancipação, portanto, é imprescindível superar as condições objetivas e subjetivas que sustentam a alienação, supondo-se, para isso, duas premissas de caráter prático. Em primeiro lugar, somente por meio de uma revolução homens e mulheres podem libertar-se da alienação do trabalho. Antes disso, porém, é necessário que a divisão do trabalho tenha gerado uma enorme massa de humanidade completamente destituída da propriedade, em contradição com um reduzido número de proprietários com enorme reserva de riqueza e cultura, resultante do elevado desenvolvimento das forças produtivas. Em segundo lugar, a existência concreta, em âmbito histórico-mundial, de um imenso contingente de homens e mulheres vivendo na miséria, com a generalização da penúria e da busca do necessário para sobreviver, é condição indispensável para mobilizar uma revolução. Exemplos comprovam que revoluções isoladas geograficamente não conseguem resistir às pressões econômicas e políticas amparadas na força convincente das armas em mãos dos proprietários do capital.

Assim, numa face da realidade, ocorre o desenvolvimento das forças produtivas em âmbito global, colocando os seres humanos em contato uns com os outros. Na outra, o intercâmbio entre populações pobres e dominadas desvela a existência de enorme massa de seres humanos destituída da propriedade, deixando claras as origens das desigualdades sociais, da miséria e da pobreza. E esses homens e mulheres despossuídos, ao serem colocados em contato uns com os outros, começam a desenhar, embora nem sempre com caracteres nítidos, um projeto de revolução como alternativa para a eman-

cipação da humanidade. No entanto, para que a emancipação aconteça, os povos oprimidos dependem uns dos outros, ou seja, precisam construir a intersolidariedade.

A libertação só pode ser conquistada pelos proletários excluídos de todas e quaisquer condições de liberdade e de autonomia para garantir uma sobrevivência digna. E essa libertação – aqui tomada no sentido de emancipação – consiste na apropriação da totalidade das forças produtivas, o que permitirá aos homens e mulheres desenvolverem, também, a totalidade de suas capacidades de trabalho como expressão e criação. Assim, essa conquista pressupõe a supressão de toda espécie de classe. Todavia, do mesmo modo que a classe revolucionária não está pronta, mas em processo de se fazer, a emancipação que abarca toda a humanidade é apenas um projeto, o horizonte para o qual caminham os movimentos sociais populares – entre eles, o movimento camponês.

Marx e Engels trabalham com os conceitos de libertação da classe trabalhadora, de emancipação política e de emancipação social como possibilidades de romper a relação que separa os trabalhadores enquanto produtores dos produtos do seu trabalho e dos meios de produção e subsistência. Esses autores refletem sobre questões do seu tempo, o século XIX, algumas das quais persistem até hoje, como as condições materiais e humanas de vida e as relações sociais sobre as quais se assenta a exploração, a dominação e a alienação da imensa maioria da população mundial. Ambos afirmam a revolução dessas condições e relações sociais como necessidade imperiosa e como possibilidade real para a emancipação humana.

Nos autores consultados, bem como nas práticas dos movimentos sociais populares, dos quais destacamos aqueles que lutam com terra para realizar o seu trabalho e viver com dignidade, a emancipação de todos os trabalhadores e trabalhadoras inclui a emancipação da totalidade da humanidade. Essa emancipação consiste em romper com a alienação do trabalho e devolver a autoria do mundo e da produção para aqueles que efetivamente produzem, com suas mãos e suas men-

tes, os bens, os conhecimentos, as artes e os serviços dos quais todos e todas necessitamos para uma vida digna. O esgotamento dos recursos naturais, devorados pela ambição insaciável característica dos processos relacionados ao movimento do capital na busca cega de lucro, colocam hoje a emancipação como imprescindível, não somente para se superar a desumanização que daí decorre, mas também para garantir as condições essenciais à manutenção da vida no planeta.

Para saber mais

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DUSSEL, H. *Ética da libertação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, K. O trabalho alienado. In: _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. A libertação da classe oprimida. In: FERNANDES, F. (org.). *Marx, Engels: história*. 3. ed. São Paulo. Ática, 1989. p. 215-219.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã e Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.

REBELLATO, J. L. *Ética de la liberación*. Montevideú: Nordan, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul.-dez. 2002.

_____. *Movimento camponês, trabalho, educação: liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Maria Ciavatta

Marise Ramos

E

O *ensino médio integrado* carrega, nas expressões correlatas *ensino médio integrado à educação profissional* e *educação profissional integrada ao ensino médio*, a ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho. A ideia básica subjacente à expressão tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.¹

A expressão começou a ser utilizada por educadores que se posicionaram como contrários à reforma do ensino médio e da educação profissional realizada no Brasil, a partir do decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), no Governo Fernando Henrique Cardoso. Deriva do termo *formação integrada*, que tem uma elaboração recente na história da educação no Brasil, pois remonta ao início do Governo Lula, em 2003. A crise política deflagrada na esquerda brasileira pelas orientações econômicas do Governo Lula atingiu também a compreensão do conceito, acrescida de sua implementação ambígua nas políticas do Ministério da Educação (MEC) durante os dois Governos Lula (2003 a 2010). Não obstante, o termo tem uma origem remota na educação socialista, na concepção de EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

ou tecnológica, e uma origem recente, na segunda metade dos anos 1980, nas lutas do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, na Constituição e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Na concepção anterior ao decreto nº 2.208/1997, como ensino médio integrado à educação profissional, significava a possibilidade de a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas, o que havia sido impedido pelo referido decreto (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005). Com esse sentido, o termo *integrado* foi incorporado à legislação – primeiramente, no decreto nº 5.154/2004 (que revogou o decreto nº 2.208/1997) (Brasil, 2004), e, posteriormente, na lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Brasil, 1996), alterada pela lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008) – como uma das formas pela qual o ensino médio e a educação profissional podem se articular.

Essa possibilidade, por sua vez, baseia-se no enunciado do parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, ratificado pela lei que a alterou: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Este enunciado apresenta, simultaneamente, uma condição: uma formação geral que não pode ser substituída nem minimizada pela formação profissional; e, também,

uma possibilidade: a da formação profissional. Condição e possibilidade, nesse caso, convergem para a garantia do direito a dois tipos de formação – básica e profissional – no ensino médio, o que assegura, por isso, a legalidade e a legitimidade do ensino médio integrado à educação profissional.

Conceitualmente, porém, a expressão significa muito mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, as concepções de EDUCAÇÃO POLITÉCNICA, EDUCAÇÃO OMNILATERAL e ESCOLA UNITÁRIA, que estiveram na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foram perdidas na aprovação da lei nº 9.394/1996. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública.

Da sua forma transitiva – integrar algo a outra coisa, neste caso, o ensino médio à educação profissional –, essa ampliação conceitual levou à utilização do verbo na forma intransitiva. Ou seja, não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim, de se constituir o ensino médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais.

Esse tipo de integração não exige, necessariamente, que o ensino médio seja oferecido na *forma* integrada à edu-

cação profissional. Esta, entretanto, na realidade brasileira, apresenta-se como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura. Assim concebido, diferentemente do que alegam seus críticos, o ensino médio integrado difere das determinações da lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), já revogada, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau – atual ensino médio.

Portanto, o termo *integrado* remete, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, remete a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981, p. 144 e seg.).

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir

legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a *travessia* para a educação politécnica e *omnilateral* realizada pela escola unitária, não se confundindo totalmente com ela porque a realidade assim não o permite.

Ele é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças. À semelhança dos países que universalizaram a educação básica até o ensino médio, para toda a população, urge superar essa conjuntura da sociedade brasileira, de grande pobreza e carência de investimentos substantivos nas políticas sociais. Há que se constituir uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa e que, assim, não exija dos jovens a profissionalização precoce nesse momento educacional, mas possa remetê-la, nos termos de Gramsci (1991), a uma etapa posterior em que a maturidade intelectual lhes permita fazer escolhas profissionais.

Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no cur-

riculo, ou seja, um *currículo integrado*. O conceito de currículo integrado consta da obra de Bernstein (1996) e de Santomé (1998), dentre outros. Ainda que se incorporem alguns elementos de suas formulações, também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento em todas as disciplinas e atividades escolares, o que significa a compreensão do CONHECIMENTO como apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico, pelo qual se apreendem e se re-presentam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.

Se o processo de construção do conhecimento exige que sejam dados a conhecer os conceitos já elaborados ou em elaboração sobre a realidade, a escola cumpre a função de socializá-los e difundi-los, tanto em benefício da própria ciência quanto pelo direito de todos os cidadãos terem acesso aos conhecimentos produzidos. O currículo escolar, formalmente, faz a seleção desses conhecimentos, visando a sua apreensão, em sua especificidade conceitual, pelos educandos.

Assim, o currículo integrado – ou o currículo do ensino médio integrado – destaca a organização do conhecimento como um sistema de relações de uma totalidade histórica e dialética. Ao integrar, por um lado, trabalho, ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos. O currículo integrado elaborado sobre essas bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas

os problematiza em suas historicidade, relações e contradições.

Por outro lado, ao integrar formação geral, profissional, técnica e política, a distinção entre conhecimentos considerados gerais ou específicos não é determinada *a priori* nem de forma absoluta. Ao contrário, ela é contingencialmente determinada pelos objetos concretos que motivam a elaboração do currículo. No currículo integrado, nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem somente é só específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica que o sustenta.

Embora não se confundam, frequentemente a ideia de formação integrada é entendida como interdisciplinaridade que se pretende alcançar apenas pela justaposição de várias disciplinas que se cruzam ou que se somam. A interdisciplinaridade é um problema e uma necessidade (Frigotto, 1993). É um problema porque os fenômenos sociais são complexos, multirrelacionados, e nossa primeira visão alcança apenas alguns de seus aspectos, os aparentes. É ainda um problema porque todo conhecimento é permeado pelos interesses de classe e de grupos, pelas ideologias construídas para a legitimação desses interesses. Exatamente por isso, é uma necessidade inerente aos fenômenos sociais a compreensão de sua íntima articulação, da totalidade social que lhes dá forma e significado (Ciavatta, 2010).

A expressão *ensino médio integrado à educação profissional* caracteriza uma forma como o ensino médio pode ser ofertado, vindo a cumprir uma finalidade profissionalizante, diferentemente-

te daquela *não integrada à educação profissional*, que seria, então, exclusivamente propedêutica. A política de educação profissional, portanto, não poderia ficar alheia a essas possibilidades, uma vez que é parte constituinte da unidade. Mesmo que haja uma dimensão específica dessa política relativa aos variados processos de qualificação da força de trabalho, as instâncias políticas e administrativas da educação profissional no país colocaram-se o problema da integração com o ensino médio.

Quando formulada a partir de tais instâncias, tende-se a uma inversão da expressão nos termos da *educação profissional integrada ao ensino médio*. Portanto, somente quando colocada a partir de uma dessas referências – da política de ensino médio ou de educação profissional –, a ordem de formulação dessas expressões pode se inverter, e é somente essa informação que tal ordem nos fornece, posto que, sob os princípios que aqui discutimos, ensino médio e educação profissional integrados formam uma unidade na qual não há precedência de um sobre o outro. O preceito inviolável de qualquer uma dessas formulações é assegurar a formação básica do educando e a indissociabilidade conceitual da formação profissional dessa mesma formação.

O uso intercambiável das expressões em torno do ensino médio integrado é uma manifestação da existência de distintas instâncias governamentais que têm a integração entre ensino médio e educação profissional como questão a partir de seus respectivos objetos. De fato, em 2004, as políticas ministeriais de ensino médio e educação profissional foram destinadas a distintas secretarias. O ensino médio ficou com a Secretaria de Educação Básica (SEB), e a

educação profissional, com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

Dentro deste quadro, vimos o desenvolvimento de duas políticas de ensino médio em âmbito nacional, a saber: Brasil Profissionalizado (decreto nº 6.302/2007) (Brasil, 2007), da Setec, e a política do Ensino Médio Inovador, da SEB (Brasil, 2009), ambas anunciando o incentivo à implantação do ensino médio integrado, seja no sentido formal, seja no sentido conceitual. No primeiro caso, predominou uma versão de ensino médio profissionalizante e, no segundo, ao contrário, para o ensino não profissionalizante, mas com a defesa da integração entre trabalho, ciência e cultura.

Algumas características dessas políticas são: a) implicam, respectivamente, as redes estaduais e a federal, atingindo, então, a totalidade do sistema público que atua na educação profissional; b) apresentam metas físicas e financeiras claras; c) particularmente, o Programa Brasil Profissionalizado vem acompanhado de um documento básico que dispõe sobre princípios e diretrizes fundamentais para as ações políticas e pedagógicas realizadas sob a sua égide; d) o Ensino Médio Inovador é um programa orientador para os planos de ações pedagógicas dos sistemas de ensino.

O programa Brasil Profissionalizado pode representar um avanço para os estados, ainda que as condições objetivas (instalações, mecanismos de transporte, alimentação etc.) de seus sistemas de ensino possam apresentar limites estruturais à efetivação do ensino médio integrado. Ademais, mesmo tendo sido formulado visando à implantação do ensino médio integrado à educação profissional nos sistemas

estaduais de ensino, a negociação política levou ao financiamento também de outras formas de articulação nos termos da lei (subsequente e concomitante, este último na mesma ou em outra instituição).

No que se refere à rede federal, destacamos que a condição de oferta de 50% de suas vagas para o ensino médio integrado não deve se tornar apenas uma formalidade advinda da negociação para a sua transformação em instituições de ensino superior – de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) para Institutos Federais de Educação Tecnológica (Ifets) –, mas tem por base a finalidade de um efetivo comprometimento com a formação integrada de trabalhadores.

O programa Ensino Médio Inovador pretende incidir sobre o ensino médio *não* profissionalizante, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos. As disciplinas deveriam se articular com atividades integradoras mediante relações entre os eixos constituintes do ensino médio, quais sejam, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O currículo teria o trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica, às quais estariam relacionadas as concepções de ciência e cultura.

Nessas proposições, vê-se a influência da concepção de ensino médio integrado. A consolidação de uma base unitária deste ensino é uma das ênfases do documento, que destaca, também, que esta base deve integrar trabalho, ciência e cultura. A partir dessa base, se desdobrariam possibilidades formativas diversas, segundo cada um dos eixos de integração, concebendo-os também como contextos de formação específica: no trabalho, como formação

profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural. A formação para a compreensão e a atuação no mundo do trabalho – sendo profissionalizante ou não –, a formação científica e, ainda, para o trabalho científico, assim como a formação cultural deveriam compor a base unitária do ensino médio, podendo também ser convertidas em contextos da formação diversificada.

Quando vamos ao documento do programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009), entretanto, não encontramos orientações mais claras nesse sentido, ainda que se aponte para que o projeto político-pedagógico, dentre outros aspectos, articule teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual a atividades práticas experimentais; promova a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio; e organize os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos.

Em termos operacionais, o que se pode encontrar de diferencial neste programa em relação ao que as diretrizes curriculares do ensino médio vigentes apregoam são a elevação da carga horária mínima para três mil horas; a dedicação exclusiva do docente à escola; e o estabelecimento de que o mínimo de 20% da carga horária total do curso seja destinado a atividades optativas e disciplinas eletivas, a serem escolhidas pelos estudantes. Embora indique que a “escola não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (Brasil, 2009, p. 4) e tenha princípios convergentes com a concepção do ensino médio integrado, não a explicita como base do progra-

ma, apresentando-se como uma nova proposta educacional.

Além do ensino médio integrado para alunos na idade prevista (14 a 17 anos), o governo instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja),² cujos cursos e programas “deverão considerar as características de jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados [...] ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante” (artigo 1º, parágrafo 2º, inciso II) (Brasil, 2006). Esta determinação aplica-se a todas as instituições públicas, o que significa um avanço na política de atendimento a jovens e adultos fora da idade prevista, que buscam completar sua escolaridade.

No entanto, tem havido obstáculos à implantação da formação integrada entre jovens e adultos, em razão de deficiências estruturais das escolas (instalações, laboratórios, apoio aos alunos em transporte, alimentação etc.); pelo esgotamento físico dos trabalhadores na jornada noturna; e pelo despreparo dos professores para lidar com esses alunos que, em geral, trazem lacunas nos conteúdos relativos ao ensino fundamental, mas são portadores de experiências de vida e maturidade importantes para a aprendizagem, embora não reconhecidas pelos métodos e programas tradicionais da escola.

Um número crescente de estudos, pesquisas, dissertações e teses sobre o ensino médio integrado tem sido realizado,³ mas ainda não existe suficiente acúmulo de conhecimentos sobre os entraves conceituais e políticos à sua compreensão e implementação.

Notas

¹ O termo *educação integral* compartilha da ideia de uma educação mais completa, mas a reduz à duração ampliada da jornada escolar e ao sentido de ensino com outros recursos pedagógicos, além dos tradicionais, em implantação, até agora, no ensino fundamental, pré-escolar e creches. “O Programa Mais Educação, criado pela portaria interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação, educação científica e educação econômica” (Brasil, s.d.).

² Instituído pelo decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

³ Ver, por exemplo, os trabalhos reunidos em Frigotto, Ciavatta e Ramos, no prelo.

Para saber mais

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico – classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 7.760, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006: institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 14 set. 2011.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 nov. 2010.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008: altera dispositivos da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 6.377, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002: Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: Secad, 2002.

_____. _____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008: Diretrizes complementares para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial*, Brasília, seção 1, p. 81, 29 abr. 2008. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08. Acesso em: 4 nov. 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) *Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica escola ativa*. Brasília: MEC/FNDE/Fundescola, 1996.

_____. _____. *Mais educação*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article. Acesso em: 19 jun. 2011.

_____. _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 18 jun. 2011.

_____. _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (SECADI). *Escola ativa*: projeto base. Brasília: MEC/Secadi, 2008a.

_____. _____. _____. *Projeto base do Programa Escola Ativa*. Brasília: MEC/Secadi, 2008b.

_____. _____. _____. *Programa Escola Ativa*: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília: MEC/Secadi, 2009b.

_____. _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera)*. Brasília: MEC/Inep, 2005.

_____. _____. _____. *Censo escolar*. Brasília: MEC/Inep, 2009a.

CIAVATTA, M. A formação integrada e a questão da interdisciplinaridade: exercício teórico ou realidade possível? In: ENCONTRO DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1. *Anais...* Natal, 2010. (Mimeo).

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como problema e como necessidade nas ciências sociais. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 63-72, jul.-dez. 1993.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; _____. (org.). *Produção de conhecimentos sobre o ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. (No prelo).

GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara, 1981.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

E

ESCOLA ATIVA

Adriana D'Agostini

Celi Zulke Taffarel

Claudio de Lira Santos Júnior

A escola ativa é uma estratégia metodológica implantada inicialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff, e que se destina às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e conta com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula. Elas representaram em 2011 mais de 50% das escolas do campo. Somam no Brasil 51 mil escolas com classes multisseriadas, localizadas principalmente no campo. Foram, ao todo, 3.106, dos 5.565 municípios brasileiros, a aderirem ao Programa Escola Ativa, por meio do Plano de Desen-

volvimento da Educação (PDE), em 2008. As regiões que mais têm classes multisseriadas são Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica, por terem a seriação como referência de lógica escolar mais adequada à aprendizagem. Assim, há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares. Isso porque toda criança tem direito a estudar próximo à sua casa e aos seus familiares; o

transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas, e o cansaço causado pelo mesmo é um agravante para a aprendizagem. Essas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem; essas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social nas comunidades em que estão inseridas.

Surgimento da Escola Ativa na América Latina

Na década de 1970, o escolanovismo (Pugina, 2009) orientou a proposta, formulada na Colômbia, do *Programa Escuela Nueva*, criado para atender as classes multisseriadas.

O ideário da Escola Nova tem suas raízes no liberalismo, e representou uma reação à escola tradicional. Muitas dessas ideias pedagógicas já eram colocadas em prática no final do século XIX, em plena ascensão do capitalismo. As ideias básicas são: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem; o respeito às normas higiênicas; a disciplinarização do corpo e dos gestos; a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento. Tal ideário encontra ressonância no *Manifesto dos Pioneiros*, de 1932.¹

O programa Escola Ativa estava dirigido ao atendimento das regiões com baixa densidade populacional e que apresentavam problemas de baixa qualidade educacional. Durante a década de 1970, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (Orealc) (2000) apresentou

e promoveu ações na América Latina para desenvolver e melhorar a qualidade das escolas multisseriadas que se espelharam na experiência desenvolvida na Colômbia.

Assim, a Colômbia foi a experiência parâmetro para essa construção no Brasil, em 1996, nos estados do Nordeste, por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). No Governo Fernando Henrique Cardoso, com financiamento do Banco Mundial, o programa se denominou Programa Escola Ativa. Consolidado, portanto, em 12 países, o programa entrou no Brasil pela via da capacitação de professores.

A Escola Ativa no Brasil

Segundo o documento *Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica escola ativa* (Brasil, 1996), um grupo de técnicos da direção geral do Projeto Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste), do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participar, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escola Nova – Escola Ativa”, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, havia mais de 20 anos, atuava com classes multisseriadas daquele país (Brasil, 2009b, p. 12-14).

De 1996 até 2004, ou seja, dez anos após a sua implantação, o programa foi avaliado e sofreu severas críticas, principalmente em decorrência de suas referências econômicas de base neoliberal, das referências teóricas construtivistas e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo.

De agosto de 2004 até setembro de 2006, o programa Escola Ativa,

mesmo com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), permaneceu na estrutura do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – agência que faz a gestão dos recursos do Ministério da Educação (MEC) advindos do Banco Mundial. O programa somente passou para a Secadi no decorrer de 2007. Foram encerradas as transações com o Banco Mundial, e o MEC assumiu o programa com recursos próprios, expandindo-o a todas as regiões do país e transferindo, então, sua gestão à estrutura da Secadi. Para tanto, chegou a solicitar uma avaliação com vistas a redirecionamentos, mas esta avaliação, feita pela Universidade Federal do Pará (UFPA), nunca chegou a ser considerada.

O processo de reformulação do programa se dá em confronto e conflito com as concepções apresentadas nas “Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo” (resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) (Brasil, 2002) e nas “Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo” (resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008) (Brasil, 2008). Nas reformulações propostas para o programa, são levadas em consideração formulações de alguns autores a respeito de diretrizes para a Educação do Campo.² O programa avança em suas formulações, mas não assume o referencial teórico e metodológico da Educação do Campo.

Desde 2008, o programa expandiu-se para todo o Brasil, recebeu financiamento direto do MEC e deixou de estar atrelado ao Banco Mundial. Além disso, os livros foram revisados, mudados e reeditados. O programa foi assumido pela Secadi como

uma ação prioritária para a educação básica no campo, e as universidades federais foram alçadas a participar das iniciativas nos estados brasileiros, juntamente com as secretarias de Educação, o que possibilitou um aprofundamento das críticas à proposição teórico-metodológica do programa.³

Em 2009, a expansão do programa assume dimensão nacional, abrangendo aproximadamente 3.100 municípios, com financiamento que toma a maior parte do orçamento da Secadi. Porém, ao analisar a dimensão do programa em relação aos números reais das escolas do campo, ainda é pouco abrangente, pois no universo da realidade da educação do campo no Brasil o número total de escolas multisseriadas é de aproximadamente 51 mil, a maioria delas no Nordeste (Brasil, 2009a).

Problema da implementação do programa Escola Ativa

“Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (Brasil, 2008, p. 33) é o objetivo do programa Escola Ativa. No entanto, este objetivo não vem sendo alcançado. Nas avaliações da própria Secadi, os problemas advêm da base das escolas multisseriadas, que possuem estruturas precárias e professores leigos, sem formação continuada, desestimulados e resistentes ao novo. Além disso, a Secadi alega que as secretarias estaduais e municipais são muito limitadas frente às necessidades dessas escolas e de implementação do programa. Em relação à sua própria atuação, a Secadi assume a responsabilidade quanto ao atraso do material didático e *kits* pedagógicos para que a metodologia do programa possa ser efetivada de acordo com o seu planejamento.

Diante dos indicadores de pesquisas publicadas⁴ sobre as experiências realizadas e das experiências desenvolvidas em algumas instituições de ensino superior (IES), apontam-se como problemas e dificuldades:⁵ desinformação sobre o programa, atraso na aprovação, liberação e repasse de recursos; falta de condições necessárias nas IES e na Coordenação Estadual da Educação do Campo para execução do programa – difícil acesso à comunicação com os municípios por falta de recursos como linha telefônica, serviço de correio, fax e computadores; em algumas IES, a falta de pessoal técnico administrativo e de professores-pesquisadores do quadro efetivo que aceitem assumir a formação são um agravante para a realização do programa; burocratização do programa; falta de condições dos municípios, estados e universidades para implementarem de fato políticas educacionais de qualidade; alta rotatividade dos professores e contratos temporários; atraso no pagamento dos bolsistas; quantidade insuficiente de material para as escolas que aderiram ao programa; defasagem dos dados pelo atraso de anos na liberação de materiais e recursos; material de orientação pedagógica defasado, de base neoliberal e escolanovista, o que fragiliza a formação e a alfabetização dos educandos – os livros são fechados e não permitem autonomia no planejamento do professor; erros conceituais e com pouco conteúdo escolar nos livros didáticos do programa; defeitos e erros de fabricação nos *kits* pedagógicos entregues às escolas municipais; falta de logística nas secretarias estaduais de Educação – faltam técnicos especializados, logística de distribuição de material, espaços públicos para capacitação de um grande

contingente de professores, entre outros. Estes problemas foram expressos pelos participantes dos processos de capacitação, em documentos divulgados que permitem localizar as reivindicações dos professores do campo no que diz respeito às responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal e das universidades para garantir efetivamente a implementação de diretrizes da educação do campo nas escolas multisseriadas.

Diante do exposto, questiona-se como um programa voltado apenas às escolas multisseriadas, que é um tipo de escola do campo, é assumido pela Secadi como ação prioritária para a educação básica no campo com o propósito de melhorar a qualidade do desempenho escolar? Diante do montante de financiamento (trata-se do programa com a maior verba dentro da Secadi), da abrangência do programa e da real demanda da educação do campo, o programa vem sendo questionado também como ação prioritária para concretizar as diretrizes operacionais da educação do campo no que diz respeito a sua capacidade de “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (Brasil, 2008b).

O programa: aspectos teórico-metodológicos

Fundamentação teórica

O programa está fundamentado no liberalismo, na Escola Nova (John Dewey), no construtivismo e no neoconstrutivismo (Piaget) expressos nas formulações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (Unesco) com as teses pós-modernas dos sete saberes, entre os quais o “aprender a aprender”.⁶ Essas teses vêm influenciando a educação no Brasil desde a década de 1920 e têm recebido severas críticas, entre elas a formulada por Newton Duarte (2004). O programa fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico da escola e a não elevação do pensamento científico dos alunos. Tanto a Secadi quanto muitas universidades participantes, cientes dessas consequências, propuseram reformulações e reconceptualizações na base teórico-metodológica do programa, buscando a fundamentação nas teorias críticas da educação. Portanto, o programa apresenta em sua formulação elementos teóricos não críticos.

Operacionalidade

O programa consiste em formação, multiplicação e monitoramento, viabilizados da seguinte forma: a Secadi oferece formação e orientação para os professores-pesquisadores e os formadores das IES e para os técnicos responsáveis pelo monitoramento das secretarias de Educação dos estados; as IES oferecem formação e orientação para os multiplicadores (técnicos das secretarias municipais de Educação). Esses, por sua vez, multiplicam a formação para os professores de escolas multisseriadas. Os técnicos das secretarias estaduais realizam monitoramento

e supervisão de todo o processo. Isso se dá a partir de seis módulos de formação dos professores da IES capacitados pela equipe da Secadi. As consequências são a reprodução de conteúdos desconexos da realidade do campo e, muitas vezes, a dificuldade para replicar na escola do campo os conteúdos tratados com os formadores dos formadores. A proposição das IES foi a alteração dos conteúdos do processo de formação, com ênfase na formação de professores para trabalhar coletivamente e construir o projeto político-pedagógico, os currículos e os programas escolares de forma autônoma, adequada a cada realidade; essas medidas foram implantadas nos estados da Bahia, de Santa Catarina e de Minas Gerais. O programa dispõe de financiamento para *kits* escola, livros didáticos, formação, bolsas e supervisão.

Recursos humanos

Os recursos humanos compreendem professores-pesquisadores e formadores, das IES, que são responsáveis pela elaboração do conteúdo e pela organização dos módulos de formação; técnicos supervisores, das secretarias de Educação do estado, responsáveis por acompanhar e monitorar todo o processo; professores multiplicadores, técnicos das secretarias de Educação dos municípios, responsáveis por replicar/multiplicar a capacitação para os professores que realmente atuam nas classes multisseriadas. Essas ações acontecem em centros de formação, denominados macrocentros (regional) e microcentros (em cada município), por meio de grupos de estudos, oficinas, palestras, mesas-redondas etc.

Críticas acumuladas na implantação do programa

Entre as críticas acumuladas nos debates decorrentes de estudos anteriores em IES e da implementação do programa Escola Ativa por parte de coordenadores, professores formadores, supervisores e professores multiplicadores, destacamos:

- *A origem do programa:* com financiamento do Banco Mundial como política compensatória, via organismos multilaterais, além de viabilizado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, com seu perfil de política focal e assistencialista, o programa nasce para atender escolas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e agora se destina a todas as classes multisseriadas do campo.
- *Qualidade do ensino e aprendizagem do programa:* estudos iniciados durante o Governo Fernando Henrique Cardoso e consolidados no Governo Luiz Inácio Lula da Silva concluíram que, durante os quinze anos de implantação do programa Escola Ativa, não houve avanços significativos na situação das escolas e na aprendizagem dos estudantes do campo. Portanto, a estrutura, a fundamentação teórica e a metodologia do programa não garantiram até o momento qualidade de ensino e efetivação da aprendizagem.
- *A base teórica do programa:* tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, não atende às necessidades de uma consistente base teórica sobre Educação do Campo para sustentar o trabalho pedagógico nas escolas do campo. A orientação política do programa é alienadora, uma vez que o programa é apenas uma estratégia metodológica, centrada na neutralidade da técnica de ensino.
- *O financiamento:* tal como sua orientação teórica, tem origem na Unesco, mas encontra-se em situação insustentável na atualidade, no Governo Dilma Rousseff, perante os cortes no orçamento executados no início do ano de 2011 no montante de 50 bilhões de reais. O programa não está assegurado em face da fragilidade das políticas públicas educacionais do governo e diante dos problemas por que passam os estados em decorrência da crise do capitalismo. A regulamentação via decreto da educação do campo não assegura os programas como política pública permanente.
- *A relação entre governo federal, universidades e secretarias de Educação de municípios e estados:* é complicada e burocratizada, além de interferir na autonomia da escola e dos professores.
- *A preparação e a formação dos educadores:* estão voltadas somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita e para a dimensão pedagógica e técnica, secundarizando as demais dimensões do ato de ensinar e aprender, como o são as dimensões do pensamento e das atitudes científica, política, ética, moral e estética.
- *A falta de autocrítica:* de 1998 a 2004 não foram realizados balanços ou autocríticas do programa; de 2004 a 2008 foram realizadas pequenas alterações, mas que não resultaram em mudanças significativas. Já em setembro de 2011 foram realizadas reuniões com todos os setores

envolvidos para avaliação e reestruturação do programa, que fará parte do novo pacote, chamado Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em fase de implantação.

- *A não reconceitualização do programa em sua nova versão:* a nova versão do programa, com reformulações elaboradas em 2008, rebaixa novamente a teoria e incorpora de maneira aligeirada noções da Educação do Campo. O programa não atingiu um grau de reformulação nacional capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo, que têm sua identidade relacionada às lutas sociais pela Reforma Agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico no campo.
- *A não presença dos movimentos de luta social no campo:* os movimentos sociais não funcionam como articuladores dos povos do campo ao programa e tecem críticas severas a ele, principalmente porque a implementação do programa, da forma como vem se dando, compromete a formação humana nas escolas do campo em áreas de Reforma Agrária e não leva em consideração as experiências acumuladas pelos movimentos sociais.
- *A burocracia e os critérios na aplicação dos recursos, que desconsideram a realidade do campo:* não são permitidos a compra de materiais permanentes – equipamentos didáticos – e o pagamento de professores para as capacitações no interior dos estados, principalmente de professores sem experiência no magistério superior, exigência para o recebimento de bolsa.
- *Hierarquização do programa e agressão à autonomia universitária:* constata-se que a preparação dos formadores

está sendo proposta somente do ponto de vista técnico-pedagógico, faltando uma dimensão científica consistente e a dimensão política, bem como a explicitação dos dados concretos do balanço realizado nos quinze anos do programa.

- *Falta de continuidade:* o programa não atingiu o ponto de irreversibilidade que garanta a sua continuidade em outro patamar qualitativo.

Proposta para uma educação de qualidade no campo

Para universalizar a educação básica no campo e melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, faz-se necessária uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo, com os movimentos que articulam suas lutas.

As formações inicial e continuada devem ser enfatizadas, priorizadas e elaboradas de forma consistente pelas IES. Elas não devem ser uma mera formação técnica, e têm de estar sintonizadas com as propostas mais avançadas para a formação de professores desenvolvida no país, como a proposta da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Anfope),⁷ e as propostas em desenvolvimento nos cursos de formação de professores implementados pelas IES e articulados pelo Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronera), como os cursos de Pedagogia da Terra, bem como os cursos de licenciatura em Educação do Campo, desenvolvidos pela própria Secadi.

Faz-se necessária outra fundamentação teórica do programa, baseada na tendência crítica da educação, para alterações na prática pedagógica e para elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil.

Os materiais didáticos elaborados para uso nacional não devem conter erros e precisam ser utilizados de maneira a favorecer o planejamento do professor e auxiliar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças do campo. Este material deve chegar rapidamente às escolas e não ficar dependente de uma logística nos estados em que o programa não funciona.

O aporte financeiro deve ser adequado para garantir condições concretas de trabalho, de produção de ciência e tecnologia, e de implementação e manutenção desta tecnologia no campo, a fim de assegurar a permanência do estudante no campo. Isto nos faz reconhecer a relevância da defesa dos 10% do produto interno bruto (PIB) para a educação brasileira, item a ser incluído e aprovado no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

O Escola Ativa deve superar o estágio de mero programa desarticulado para incluir o Sistema Nacional Integrado de Educação, pela qual cabe aos entes federados assumirem de fato as responsabilidades na implementação e consolidação de uma política que garanta a todos uma educação pública, gratuita e de qualidade no campo, com um padrão qualitativo elevado.

É imprescindível que haja uma forte relação com os movimentos de lutas sociais do campo (sem-terras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem, fundo de pasto, extrativistas) e demais povos do campo, como os trabalhado-

res assalariados rurais, os pescadores artesanais, os agricultores familiares, os povos das florestas, os caboclos e outros que produzem as suas condições materiais de existência mediante o trabalho no meio rural, para que se substitua o programa por uma política de educação básica do campo.

Diante disto, vem sendo proposto que a Secadi realize encontro de avaliação e redimensionamento do programa com os responsáveis implicados no mesmo, ampliando a base do diálogo com aqueles que realmente representam as populações do campo e os movimentos de luta social no campo.

O redimensionamento e a reconceitualização do programa vêm se dando, como se comprova pela aprovação do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera, com a finalidade de avançar para uma política pública efetiva e ampliada, de formação inicial e continuada de professores do campo para a educação básica que abranja todos os tipos de escolas do campo em sua real demanda no Brasil.

Os rumos da Educação do Campo dependem fundamentalmente da luta diuturna travada entre sujeitos que se identificam e se inserem em projetos de sociedade e de educação antagônicos. A posição dos movimentos de luta social do campo, articulando os povos do campo, a posição de fóruns nacionais e estaduais, como o Fórum de Educação do Campo (Fonec), lançado em 17 de agosto de 2010, e a posição dos demais organismos de luta da classe trabalhadora, como partidos políticos e centrais sindicais, influenciarão decididamente os rumos da educação pública.

Notas

¹ Segundo Menezes e Santos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é “um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação” (2002). Ver também <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=279>.

² Entre elas, os trabalhos de Kolling, Cerioli e Caldart, 2002; Kolling, Nery e Molina, 1999a; e Molina e Jesus, 2004.

³ O trabalho de Marsiglia e Martins (2010) traz uma análise do teor dessas críticas.

⁴ Entre esses estudos, destaca-se o do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia (Geperuaz). Ver mais em Hage, 2009.

⁵ A solicitação de audiências às autoridades, pelos coordenadores do programa na Universidade Federal da Bahia (UFBA), deixa evidente os problemas e as dificuldades para implementação do programa (Taffarel e Santos Junior, 2010).

⁶ O neo-escolanovismo é atualmente difundido a partir do lema “aprender a aprender”, que, para Saviani, desloca o “processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurando uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem” (2007, p. 429).

⁷ Ver <http://anfope.spaceblog.com.br/>.

Para saber mais

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 7.760, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006: institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 14 set. 2011.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 nov. 2010.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008: altera dispositivos da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 6.377, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: Secad, 2002.

_____. _____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008: diretrizes complementares para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial*, Brasília, seção 1, p. 81, 29 abr. 2008. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08. Acesso em: 4 nov. 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica escola ativa*. Brasília: MEC/FNDE/Fundescola, 1996.

_____. _____. *Mais educação*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article. Acesso em: 19 jun. 2011.

_____. _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 18 jun. 2011.

_____. _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (SECADI). *Escola ativa*: projeto base. Brasília: MEC/Secadi, 2008a.

_____. _____. _____. *Projeto base do Programa Escola Ativa*. Brasília: MEC/Secadi, 2008b.

_____. _____. _____. *Programa Escola Ativa*: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília: MEC/Secadi, 2009b.

_____. _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera)*. Brasília: MEC/Inep, 2005.

_____. _____. *Censo escolar*. Brasília: MEC/Inep, 2009a.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira. In: SEMINÁRIO REAFIRMANDO PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *Anais...* Brasília: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 18 a 21 de fevereiro de 2003.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). *Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília: Fonec, 2010. Disponível em: http://api.ning.com/files/rh19tRCUcGP1HIXcjUA1gV6r06cOK2Pvew3WTfI x8Xz5rXorr7OK8J*pGerVDimDIVxEoKCKiTQ2lKa7BFdvaaVaqG92dwzC/CartadecriaodoFrumNacionaldeEducaodoCampoFONEC.pdf. Acesso em: 31 ago. 2011.

FREITAS, H. C. L. DE. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 ago. 2011.

HAGE, S. M. (org.). *Educação do campo na Amazônia*: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

_____. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DA BAHIA, 1. *Anais...* Salvador, 2009. Disponível em: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage. Acesso em: 31 ago. 2011.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org.). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Editora UnB, 1999a.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.b

_____.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Programa Escola Ativa: análise crítica. In: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (org.). *Ensino e aprendizagem como processos humanizadores*: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica: coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010. Disponível em: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/programa_. Acesso em: 7 mar. 2011.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. São Paulo:

Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=279>. Acesso em: 18 set. 2011.

MOLINA, M. C.; JESUS, M. S. A. (org.). *Por uma educação básica do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

OFICINA REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (OREALC). O Seminário Orealc/Unesco sobre o futuro da educação na América Latina. Santiago do Chile, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/seminario.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

PUGINA, L. *O ideário da Escola Nova*. In: WEBARTIGOS.COM, 10 ago. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/22754/1/Escolanovismo/pagina1.html#ixzz1FwmbCZOc>. Acesso em: 5 set. 2011.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROCHA-ANTUNES; M. I.; HAGE, S. *Escola de direito: reinventado a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JUNIOR, C. DE L. *Ofício nº 42/2010 DIR: programa Escola Ativa: audiência com o secretário de Educação do estado da Bahia*. Salvador, 8 mar. 2010. Disponível em: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/audiencia. Acesso em: 31 ago. 2011.

XAVIER NETO, L. P. Educação do Campo em disputa: análise comparativa entre o MST e o Programa Escola Ativa. [s.d.]. Disponível em: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/mst. Acesso em: 7 mar. 2011.

E

ESCOLA DO CAMPO

Mônica Castagna Molina

Lais Mourão Sá

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da EDUCAÇÃO DO CAMPO, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social

e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo.

Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz

parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica.

Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do AGRONEGÓCIO e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo.

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da ESCOLA UNITÁRIA, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige

a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

Questão central para a materialização desta condição é a formação da capacidade dirigente da classe trabalhadora, para que venha a exercer o controle do processo de reprodução social no interesse das necessidades sociais básicas. Nos termos de Gramsci, esse processo formativo está intrinsecamente vinculado à atividade crítica e organizativa dos intelectuais orgânicos no conjunto de atividades culturais e ideológicas da luta de classes, na disputa entre os projetos de sociedade. Para Gramsci (1991), a capacidade intelectual não é monopólio de alguns, mas pertence a toda a coletividade, tanto no sentido do acúmulo de conhecimento ao longo da história da humanidade quanto no sentido da elaboração de novos conhecimentos que permitam compreender e superar as contradições do momento presente. O exercício da intelectualidade, portanto, é função de um “intelectual coletivo”, e, embora alguns indivíduos desempenhem funções mais estritamente intelectuais na sociedade, o grau dessa atividade entre seus componentes é apenas quantitativo.

A possibilidade do exercício deste papel fundamental da escola do campo, contribuindo para a formação desse intelectual coletivo, dependerá da forma pela qual esta escola estiver conectada ao mundo do trabalho e às organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo. Isto significa que a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o

modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural.

Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios.

Uma das importantes vitórias conquistadas na luta dos movimentos sociais pela construção desta concepção de escola do campo foi o seu reconhecimento em marcos legais, o que se deu somente após muitos anos de experiências e práticas concretas de Educação do Campo. O primeiro destes marcos a reconhecer e utilizar a expressão escola do campo, como figura jurídica legalmente reconhecida, portanto demarcando uma diferenciação em relação à expressão escola rural, foram as “Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo”, de abril de 2002 (Brasil, 2002), expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O fato de esta denominação ser incorporada na agenda político-jurídica configura avanço e vitória dos que reafirmam a imprescindibilidade do campo na construção de um modelo novo de desenvolvimento.

Consoante com esta interpretação, consideramos relevante destacar a definição conquistada naquelas diretrizes sobre a identidade das escolas do campo, como acontece no parágrafo único do artigo 2º:

[...] a identidade das escolas do campo é definida pela sua vin-

culação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (Brasil, 2002)

Articulada às possibilidades abertas por esta definição, há ainda outro dispositivo legal de grande importância na perspectiva de remover impedimentos para a construção de projetos dos movimentos com as escolas e comunidades, em busca de seu desenvolvimento a partir das concepções educativas do campesinato, organizada em torno dos princípios da Educação do Campo. O artigo 4º das “Diretrizes operacionais” estabelece que: “a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo se constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho” (Brasil, 2002). Este dispositivo legitima as experiências em curso, e abre espaço para projetos a serem propostos pelos movimentos sociais para “ocupar” as escolas rurais, visando a sua transformação em escolas do campo.

No âmbito das vitórias nos marcos legais, conquistadas a partir da luta dos movimentos sociais, merece registro também a definição consagrada no decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, sobre o que são escolas do campo. Em seu artigo primeiro, este decreto estabelece que se compreende por: “Escola do campo: aquela situada em

área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010).

Mantém-se, neste instrumento legal que eleva a Educação do Campo à política de Estado, não só a demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados.

Nesta tarefa coloca-se também uma disputa epistemológica por fundamentos ético-políticos e conceituais que garantam a legitimidade da construção do projeto. Como toda a riqueza no sistema do capital, o conhecimento científico também está desigualmente distribuído, e a disputa entre projetos de sociedade coloca em pauta a necessidade de desconstrução destes privilégios epistemológicos. A escola do campo deve fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista.

O conhecimento científico acumulado pela humanidade não pode ser usado com neutralidade; ele deve dialogar com as contradições vividas na realidade destes sujeitos, o que envolve a busca de alternativas para as condições materiais e ideológicas do trabalho alienado e para as dificuldades de reprodução social da classe trabalhadora do campo, todas elas condições inerentes ao antagonismo intrínseco à lógica do capital.

A partir destas ideias, faz sentido afirmar que a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico. Mas esta afirmação se faz a partir do reconhecimento dos limites que a escola, ainda que transformada em seus aspectos principais, pode vir a ter nos processos maiores de transformação social.

Partindo dessa materialidade, a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses.

A partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra-hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, como a socialização das novas gerações e a transmissão de conhecimentos, a escola do campo, que forja esta identidade, pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico.

Podemos destacar, então, quais são as principais questões que devem ser alteradas na escola do campo, para que possa atuar de acordo com os princípios da Educação do Campo. Antes de mais nada, é preciso compreender que não se pode pensar em transformação da escola sem pensar na questão da transformação das finalidades educativas e na revisão do projeto de formação do ser humano que fundamenta estas finalidades. Qualquer prática educativa se fundamenta numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e num modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano (Caldart, 2010).

No entanto, a colocação político-filosófica destas questões tende a emergir apenas nos momentos em que a sociedade está se colocando o desafio de vincular a educação à fundação de um novo projeto histórico. No momento atual, em que as contradições do modo de produção e da sociabilidade capitalistas enfrentam uma crise estrutural, a questão da formação das novas gerações é crucial. E, no caso da Educação do Campo, a entrada dos filhos da classe trabalhadora do campo na escola, os mais desiguais entre os desiguais, representa a explicitação inegável da incompetência da ordem educacional vigente para enfrentar o desafio de corrigir consequências das desigualdades estruturais do próprio avanço do sistema do capital no campo.

Assim, torna-se mais necessário do que nunca indagar, a respeito do projeto educativo da escola, sobre a especificidade concreta desses sujeitos camponeses e suas necessidades formativas específicas; e, conseqüentemente, subordinar a discussão sobre a escola em si mesma às necessidades coletivas de

construção de um projeto histórico de classe. Portanto, é importante distinguir objetivos formativos de objetivos da educação escolar, para que estes últimos se vinculem à resposta político-filosófica que se quer dar à pergunta sobre a construção de um novo projeto de sociedade e sobre a formação das novas gerações dentro deste projeto.

A partir do projeto formativo redesenhado, outras dimensões importantes e que precisam ser alteradas, para garantir que as escolas tradicionais do meio rural possam vir a se transformar em escolas do campo, referem-se às relações sociais vividas na escola, cujas mudanças devem ser dirigidas a: 1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (Caldart, 2010).

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta

participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições.

Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações fora da escola. A participação e gestão por meio de coletivos é mecanismo importante na criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos para o aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. Com base nessas experiências, torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia destes sujeitos.

No que se refere à pedagogia do trabalho, colocam-se à escola do campo imensos desafios no sentido de contribuir para a transformação das relações e ideologias que fundamentam as relações sociais na lógica do capital (ver ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO e TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO). Para uma escola que adote o ponto de vista político da emancipação da classe trabalhadora, trata-se de ressignificar os valores da subordinação do trabalho

ao capital, ou seja: ter o trabalho como um valor central – tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo, como atividade pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida; ensinar a crianças e jovens o sentido de transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, compreendendo que nos produzimos a partir do próprio trabalho, e, principalmente, ensinando a viver do próprio trabalho e não a viver do trabalho alheio.

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, estejam articuladas e imbricadas. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade

científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos.

Experiências ricas neste sentido têm sido desenvolvidas em algumas escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), especialmente nas chamadas *escolas itinerantes* (ver ESCOLA ITINERANTE), nas quais tem sido possível adotar metodologias que historicamente foram capazes de trazer contribuições neste sentido, como, por exemplo, a experiência desenvolvida a partir do sistema de complexos, de Pistrak.

Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A escola do campo, exatamente por querer enfrentar,

confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula.

Esta possibilidade de conduzir trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço central de aprendizagem traz também outro potencial, que é a construção de estratégias que visem superar a fragmentação do conhecimento vigente na grande maioria dos processos de ensino-aprendizagem, neste caso, sem ser “privilégio” das escolas do campo.

Retomando as colocações iniciais sobre as potencialidades de construção desta escola do campo, em que se afirmou que uma das suas possibilidades é contribuir para a formação de intelectuais orgânicos do campo, explicita-se a importância da mudança deste padrão de relacionamento das escolas do campo com a produção do conhecimento, e as contribuições que daí podem advir, para melhorar as possibilidades de resistência dos sujeitos do campo aos processos de desterritorialização que lhes têm sido impostos pelo voraz aumento das estratégias de acumulação de capital desenvolvidas pelo agronegócio.

Para saber mais

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*, 9 abr. 2002.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial da União*, 5 nov. 2010.

BUTTIGIEG, J. A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDART, R. S. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. et al. (org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 2003.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

E

ESCOLA ITINERANTE*

Caroline Babniuk

Isabela Camini

Escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-a ao projeto de transformação social. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Desta forma, a escola itinerante, em seus objetivos gerais, não se diferencia das demais escolas do MST; o que se altera são as circunstâncias em que ela está inserida: em um acampamento, que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente.

As escolas itinerantes vêm responder à necessidade concreta de assegurar a escolarização das pessoas que

vivem em acampamentos, inicialmente as crianças. Era comum que elas perdessem o ano letivo devido às mudanças constantes, à falta de vagas nas escolas próximas dos acampamentos, e à discriminação sofrida pelo fato de serem sem-terra.

O reconhecimento legal da escola itinerante ocorreu pela primeira vez no estado do Rio Grande do Sul, fruto de pressões e reivindicações do MST. Tal proposta foi debatida e elaborada pelo Setor de Educação do MST e pela Secretaria da Educação do estado. Em seguida, foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, sob o parecer nº 1.313, no ano de 1996. Porém, esta proposta vinha sendo construída desde as primeiras ocupações do MST na década de 1980, nos acampamentos da Encruzilhada Natalino e da Fazenda

* Este verbete reflete sobre a forma escolar itinerante e suas contribuições para a escola e a educação do campo, na perspectiva da classe trabalhadora. No entanto, temos clareza de não termos abarcado todos os aspectos e aprendizados que constituíram essa escola no decorrer dos quinze anos de sua existência. Por isso, nas referências deste verbete, listamos as principais publicações sobre a escola itinerante dos acampamentos do MST, assim como outras obras que questionam o projeto hegemônico de escola. Também indicamos a consulta das pesquisas sobre a temática.

Annoni, nos quais aconteceram as primeiras experiências escolares no MST. Neste período, eram denominadas de “escolas de acampamento”, e nelas já se colocava a necessidade de construir uma escola que contribuísse para a luta da classe trabalhadora.

As escolas itinerantes são escolas públicas que compõem a rede estadual de ensino e são aprovadas pelos conselhos estaduais de Educação. Por se movimentarem com a luta, têm de estar vinculadas legalmente a uma escola base que é a responsável por sua vida funcional: matrículas, certificação, verbas, acompanhamento pedagógico etc. Geralmente, a escola base localiza-se em um assentamento do MST, referenciando-se no projeto educativo do Movimento.

Nas itinerantes, de forma geral, os educadores responsáveis pela educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental são acampados do MST. E os educadores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio são professores da rede estadual de ensino, selecionados a partir das exigências estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação. Em alguns casos e momentos, assumiram esta modalidade de ensino estudantes voluntários das universidades.

A escola itinerante foi aprovada em seis estados: Rio Grande do Sul (1996), Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008). Porém, em Goiás, a experiência foi desenvolvida por dois anos, e, no Rio Grande do Sul, suas atividades foram interrompidas pelo termo de ajustamento de conduta (TAC) firmado entre a Secretaria de Estado da Educação e o Ministério Público do Rio Grande do Sul, no ano de 2008.

No primeiro semestre de 2011, o referido termo estava sendo questionado e considerado sem valor legal pelo governo do estado do Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo, algumas medidas foram tomadas pelo MST, pela Secretaria da Educação e pelo governo do estado para a retomada dessas escolas nos acampamentos.

Convém registrar que a forma escolar itinerante está organizada de acordo com a organicidade do Movimento e do seu Setor de Educação em cada estado, e se apresenta com diferenças e singularidades. Todavia, no limite deste texto, reportamo-nos especialmente às experiências do Rio Grande do Sul e do Paraná (devido ao seu maior tempo de existência), às pesquisas e ao processo de sistematização realizado, à formação de educadores, e à nossa vinculação mais direta com as itinerantes localizadas nestes estados. Outra questão a destacar é que, nas itinerantes no Paraná, está em curso uma experimentação pedagógica que retoma o diálogo com a experiência da escola soviética, mais especificamente no período de 1917-1929, a partir das formulações dos pioneiros da educação: Pistrak, Krupskaya, Shulgin e outros. A pedagogia socialista é um dos pilares da Pedagogia do Movimento e, desde o início da formulação de propostas para as escolas do MST, essa referência é estudada.

Evidenciamos que a escola itinerante tem apresentando maiores possibilidades de contrariar o projeto hegemônico de escola funcional ao capital, buscando promover a formação humana das pessoas nela envolvidas. Isso se deve ao fato de estarem localizadas em espaços de luta, em que as contradições se tornam mais evidentes e, queiramos ou não, adentram a escola.

Todavia, ressaltamos que a escola itinerante, ao mesmo tempo que apresenta possibilidades, por estar mais distante do controle do sistema, também o compõe e o reproduz, não perdendo o peso da instituição escolar e das relações sociais capitalistas. Sendo assim, essa escola não se emancipa, em sua totalidade, sem a superação deste modo de produção.

Convém também apontar que as itinerantes, por se encontrarem no acampamento e conviverem com a provisoriamente, enfrentam dificuldades de estrutura física e pedagógica em maiores proporções. Se esta situação estimula a criação de outros espaços escolares e práticas pedagógicas, também limita o trabalho pedagógico.

A seguir, destacaremos alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico das escolas itinerantes, dentre eles a relação entre escola e vida, a organicidade da escola, os ciclos de formação e avaliação, e a formação de educadores.

Escola itinerante: relação entre escola e vida

Para iniciar a compreensão da relação entre escola e vida, faz-se necessário refletir sobre o espaço em que elas se entrecruzam: o acampamento. Essa forma de luta e de pressão pela Reforma Agrária constitui-se a partir de uma ocupação, e é uma marca característica do MST.

O acampamento, pelas próprias necessidades organizativas que emana, tem sido um lugar potencial para a construção de relações mais coletivas e solidárias, bem como de novas relações e experiências no trabalho, na política,

na educação, e na constituição da escola itinerante.

De forma distinta, a escola capitalista, ideologicamente, coloca-se afastada da realidade e das contradições da vida. Por isso, pensar numa escola que subverta a lógica dominante pressupõe incorporá-la à vida, permitir que nela adentrem os problemas, as dúvidas e preocupações a ela ligadas. O desafio da classe trabalhadora é conseguir relacionar essas questões mais imediatas com a totalidade das relações sociais, cindidas por interesses distintos de classes, o que pressupõe ultrapassar a compreensão de vida numa dimensão imediata e utilitária.

Sendo assim, consideramos a condição da escola itinerante em luta privilegiada para articular escola e vida. Porém, isso não significa dizer que naturalmente ela faça essa relação, pois requer condições concretas para tal, dentre as quais a de que os sujeitos envolvidos tenham clareza política acerca do projeto histórico em que o Movimento se referencia e da contribuição da educação e da escola para este projeto.

Consideramos que a apropriação do conceito de *atualidade* é importante para compreender como a realidade pode ser apreendida pela escola. Porém, formar para a atualidade não significa negligenciar conteúdos clássicos e históricos, uma vez que eles compõem o processo da realidade atual.

Então, o que significa formar para a atualidade? Freitas (2003) afirma que a formação para a atualidade diz respeito a tudo o que em nossa sociedade é capaz de crescer e se desenvolver; em nosso caso, tem a ver com o capitalismo e as suas contradições.

Porém, a formação para a atualidade não é um processo simples; nas escolas itinerantes, pressupõe dominar as relações naturais e sociais do acampamento e para além dele, com vistas a apreender a realidade e as suas contradições. Para tal, é necessário dominar os conhecimentos científicos construídos ao longo da história.

Evidenciamos, por vezes, nas escolas itinerantes, uma polarização: ou se prioriza trabalhar com temas da realidade imediata – secundarizando o papel do conhecimento científico e permanecendo no senso comum –, ou se prioriza o conteúdo de forma descontextualizada e fragmentada, sem estabelecer relações com a realidade. No entanto, há também exemplos significativos que superam esta polarização, no que se refere ao trabalho com a atualidade. Alguns estão descritos em Camini (2009).

A condição de itinerância da escola também é atualidade, pois significa tanto acompanhar o itinerário do acampamento, na direção da garantia de a escola caminhar junto com a luta, “de ir aonde o povo está”, quanto realizar o ensino para além da sala de aula. Ou seja, pode-se aprender em uma marcha, numa ocupação de pedágio ou prédio público, numa pesquisa no acampamento, na visita a um local do entorno, se forem ações planejadas intencionalmente. A itinerância potencializa e força a escola itinerante a trabalhar com a atualidade.

Organicidade da escola

Organicidade é um termo presente no MST e significa o movimento orgânico presente em suas estruturas organizativas e as relações entre elas. Na escola, a organicidade refere-se às

várias formas de organização vivenciadas pelos educadores e educandos, bem como à relação da escola com a comunidade acampada e as instâncias do Movimento.

Nas escolas itinerantes, exercita-se a organização e aprende-se a desenvolver a coletividade, sendo que os diferentes sujeitos envolvidos participam de sua gestão, desde suas especificidades, estabelecendo relações menos verticalizadas no interior da escola.

Os educadores constituem-se em coletivos para planejar, estudar e pensar estrategicamente a escola. Os educandos são estimulados a participar, nas aulas – eles têm espaço para colocar suas opiniões, problematizar; além disso, organizam-se em grupos de trabalho, de estudo, muitas vezes denominados núcleos de base (NBs), com referência à estrutura organizativa presente no acampamento. Também participam dos processos de avaliação do conjunto da escola, do seu próprio desempenho e dos educadores.

Os tempos educativos, como tempo aula, tempo formação, tempo auto-organização, tempo trabalho, entre outros, desafiam a escola a mover-se, estimulando formas mais participativas de gestão. Estes tempos são uma tentativa de buscar desenvolver a formação humana em todas as suas dimensões: cognitiva, política, estética, afetiva etc.

Ciclos de formação humana e avaliação

Atualmente, as escolas itinerantes no Paraná se organizam por meio dos ciclos de formação humana, numa tentativa de romper com a lógica da seriação e, conseqüentemente, de tempos homogêneos de desenvolvimento e aprendizagem. Reconhecer essa he-

terogeneidade é importante, pois questiona um dos fundamentos da escola capitalista: de que ela ensina tudo a todos e ao mesmo tempo.

Os ciclos se propõem a criar estratégias para que todos aprendam e se desenvolvam. Nos agrupamentos de referência, os educandos são reunidos considerando sua temporalidade (idade, prioritariamente) e, também, sua aprendizagem. A educação básica se constitui de 5 ciclos: educação infantil (2 anos); 3 ciclos no ensino fundamental (3 anos cada); e ensino médio (3 anos).

Pretende-se, dessa maneira, movimentar a escola, avançando da forma estática – seriação –, e criando outras a partir das necessidades e potencialidades dos educandos, por exemplo, os reagrupamentos, nos quais, a partir de uma necessidade específica, os educandos são reunidos para além de seu agrupamento de referência.

Desta forma, a escola não responsabiliza individualmente o educando por não aprender, mas compromete-se, criando estratégias diversas para superar tais necessidades. Nesse contexto, a avaliação escolar não pode ser punitiva e classificatória. Na escola itinerante, busca-se superar as notas, e o registro da aprendizagem dos alunos é realizado por meio de pareceres descritivos semestrais, que são a síntese da avaliação diagnóstica e processual efetivada ao longo do período. Os instrumentos avaliativos utilizados são diversos: caderno de avaliação do educando, pasta de acompanhamento, conselho de classe participativo, entre outros.

Formação de educadores

A formação de educadores sempre se fez presente com bastante força nas escolas itinerantes, uma vez que muitos

deles se tornam educadores por causa desta escola. Essa nova forma escolar também pressupõe um processo contínuo de formação para que se realize.

Salientamos que, desde o início desta escola, o MST entendeu que ela só se sustentaria mediante o acompanhamento permanente e direto de suas atividades, por meio do registro, reflexão e sistematização desta experiência escolar, assim como só se sustentaria assegurando a formação contínua de seus educadores.

A vivência organizativa do acampamento é um espaço formativo ímpar; além disso, a escola organiza permanentemente estudos e planejamentos coletivos entre os educadores. Eles são realizados com apoio pedagógico do Setor de Educação do MST, de educadores/assessores amigos do Movimento. Nessa direção, realizam-se encontros e seminários em que se reúnem o conjunto de educadores e educandos e a comunidade escolar, especialmente em âmbito estadual e local.

Além disso, os educadores itinerantes realizam cursos formais, tais como: Magistério, Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, Geografia, entre outros, em especial os que ocorrem em parceria entre o MST e as universidades públicas brasileiras.

Outra iniciativa importante do Setor de Educação do MST foi a realização de três seminários nacionais em 2005, 2006 e 2008, envolvendo educadores de todos os estados onde o MST tem o projeto de escola itinerante aprovado. Esses seminários foram importantes oportunidades para os educadores se encontrarem, dialogarem sobre suas experiências pedagógicas realizadas na itinerância, nas diferentes regiões do país, assim como para se alimentarem da mística e da militância coletivamente.

Enfim, a formação dos educadores itinerantes é um processo intenso, que envolve diferentes sujeitos em diferentes espaços e engloba a formação local e permanente, a formação em licenciaturas nas universidades, além dos espaços formativos próprios da luta.

Em síntese, podemos constatar que a escola itinerante – escola pública, estadual – vem rompendo, embora de maneira lenta e às vezes descontínua, com a forma escolar capitalista. Todavia, não sem tensões, contradições e limitações.

Os desafios colocados para esta experiência são muitos. Um deles é ampliar e assegurar o projeto de escola itinerante, na perspectiva da classe trabalhadora, até que se resolva a questão da Reforma Agrária no país. Outro desafio diz respeito ao momento em que esta escola se torna escola de assentamento, pois, como tal, ela deverá ser capaz de carregar consigo as positivities do fazer-se na itinerância, buscando romper com as limitações impostas pela itinerância, especialmente no que tange à estrutura física e pedagógica destas escolas.

Para saber mais

BAHNIUK, C. *Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

CAMINI, I. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Escola itinerante em acampamentos do MST*. São Paulo: Setor de Educação do MST, 1998. (Fazendo Escola, 1.)

_____. *Escola itinerante, uma prática pedagógica em acampamentos*. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2001. (Fazendo Escola, 4.)

_____. *Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências*. *Cadernos da Escola Itinerante – MST*, v. 8, n. 1, abr. 2008a.

_____. *Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetórias e significados*. *Cadernos da Escola Itinerante – MST*, v. 1, n. 2, out. 2008b.

_____. *Pesquisas sobre a escola itinerante: refletindo o movimento da escola*. *Cadernos da Escola Itinerante – MST*, v. 2, n. 3, abr. 2009b.

_____. Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores. *Cadernos da Escola Itinerante – MST*, v. 2, n. 4, 2009a.

_____. A escola da luta pela terra: a escola itinerante do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Alagoas e Piauí. *Cadernos da Escola Itinerante – MST*, v. 3, n. 5, 2010.

PISTRAK, M. M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

E

ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO

Luiz Carlos de Freitas

O termo “Escola Única do Trabalho” tem sua formulação mais acabada logo nos primeiros momentos da Revolução Russa de outubro de 1917. Seu entendimento exige que esclareçamos alguns conceitos que estão embutidos na expressão.

Em primeiro lugar, a formulação reconhece a *escola* como local de formação da juventude, ainda que não isolada de outras agências formativas existentes na sociedade, em especial as que tratam da organização política da juventude. Reconhece a importância da escola como um instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que esta atenda aos interesses da classe trabalhadora – vale dizer, como instrumento de sua conscientização e emancipação. Neste entendimento, a apropriação do conhecimento científico não ocupa lugar menor.

Em segundo lugar, define a escola como sendo *única*, ou seja, há um único caminho para todos os jovens, para todos os trabalhadores. Tal afirmação parte da concepção de que a sociedade que almejamos é uma sociedade de trabalhadores iguais, e não dividida entre exploradores e trabalhadores explora-

dos. Isso não é pouco, pois, na sociedade capitalista, a escola tem caráter dual, ou seja, dependendo da origem social do estudante, ela provê um caminho ascendente para os patamares mais elevados de instrução ou provê o caminho da terminalidade, sendo o estudante excluído em algum ponto do sistema escolar sem possibilidade de acessar níveis mais elevados de formação.

O termo “único” quer fortalecer a ideia de que não existem duas escolas ou uma escola com dois caminhos dentro dela, mas todos transitam por ela segundo suas necessidades e possibilidades e não segundo quanto dinheiro carregam no bolso. É importante assinalar que o termo único, aqui, não tem nada a ver com uma escola de pensamento único ou de metodológica única.

Em terceiro lugar, fixa que tal escola é voltada para o *trabalho*. Aqui, cabem dois sentidos – um, no entendimento ontológico do termo trabalho como atividade criativa dos seres humanos (portanto significando uma relação da escola com a vida), e outro como trabalho produtivo, ligado diretamente à subsistência, no qual emerge o sentido da politecnia.

Em 30 de setembro de 1918, o Comitê Central do Partido Comunista da Rússia publica a “Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho”, a qual dá base para a elaboração de um texto produzido em 16 de outubro de 1918 pelo Comissariado Nacional de Educação, no início da Revolução Russa de 1917, portanto, chamado “Princípios básicos da Escola Única do Trabalho”. Esse texto orientaria todo o esforço educacional nos anos que se seguiriam. Nele pode-se ler:

A nova escola deve ser não somente gratuita em todos os níveis, não somente acessível, mas, o mais rápido possível, obrigatória, e, para fortalecer-se solidamente, ela deve ser, ainda, *única e de trabalho*. O que significa que a escola deve ser única?¹ Isto significa que todo o sistema das escolas regulares, do jardim da infância até a universidade, apresenta-se como uma escola, como uma escala contínua. Isto significa que todas as crianças devem entrar em uma mesma escola e começar sua educação igualmente, que todas têm o direito de caminhar nesta escala até os níveis superiores. [...] Entretanto, a ideia de escola única não pressupõe, necessariamente, que seja de um único tipo.² O Comissariado Central, fixando algumas condições, cuja execução considera-se absolutamente obrigatória, deixa, ao mesmo tempo, grande amplitude de iniciativa para a Seção de Educação Pública dos Deputados Soviéticos, os quais, por sua vez, certamente não vão limitar a criatividade educacional dos

pedagogos soviéticos onde ela siga a linha da luta pela democratização da escola. (Narkompros, 1974b, p. 138; grifado no original; nossa tradução)

O texto ainda discute em que momento é possível estabelecer caminhos diferenciados para a juventude na escola, após os 15 anos de idade, mas sempre segundo seu talento, interesses e possibilidades, e nunca como uma destinação de classe.

Sobre a proximidade da escola com o trabalho, o documento diz:

A exigência da introdução do trabalho como fundamento do ensino baseia-se em dois fundamentos complementarmente diferentes, cujos resultados, entretanto, facilmente entrelaçam-se. A psicologia constitui o primeiro fundamento, ensinando-nos que o que verdadeiramente compreendemos somente é compreensível ativamente. A criança almeja atividade, permanece forçada em estado de imobilidade. Assimila com muitíssima facilidade os conhecimentos quando eles lhe são transmitidos em forma de jogo ou trabalho alegre e ativo, os quais, com organização competente, unem-se, mas aprendeu de ouvido e no livro. A criança orgulha-se com a aquisição de qualquer habilidade prática, mas a ela não é dada nenhuma. [...] Outra origem da tendência da escola para o trabalho moderna avançada é o desejo natural de os alunos inteirarem-se daquilo que mais será necessário

na vida, daquilo que joga papel dominante nela no presente momento, com o trabalho no campo e na indústria em todas as suas variedades. É preciso tomar cuidado, entretanto, pois se não somos de modo algum contrários ao ensino especial técnico para idades mais avançadas, protestamos energicamente contra qualquer estreitamento específico da esfera da educação para o trabalho nos níveis mais elementares da escola única, isto é, pelo menos até os 14 anos. (Narkompros, 1974b, p. 138; nossa tradução)

Isto significa que, até os 14 anos, outras formas de trabalho devem estar sendo utilizadas no processo educativo, como aponta o texto:

No primeiro nível, o ensino baseia-se em processos mais ou menos de caráter artesanal, em consonância com as frágeis forças das crianças e suas naturais inclinações nesta idade. No segundo nível, encontra-se, em primeiro plano, o trabalho no campo e na indústria em suas formas mecânicas modernas. Porém, o objetivo geral da escola de trabalho não é, de modo algum, o adestramento para este ou aquele ofício, mas o ensino politécnico, dando às crianças, na prática, conhecimento dos métodos de todas as mais importantes formas de trabalho, em parte nas oficinas escolares ou nas fazendas escolares, em parte nas fábricas, empresas e semelhantes. Dessa forma, por um lado, a criança deve estudar

todas as disciplinas, passeando, colecionando, desenhando, fotografando, modelando, fazendo colagens, observando plantas e animais, criando e cuidando deles. Língua, matemática, história, geografia, física e química, botânica e zoologia – todas as matérias de ensino não somente admitem métodos de ensino criativo e ativo, mas exigem-nos. Por outro lado, aproximando-se do ideal, a escola deve ensinar para o aluno as principais técnicas de trabalho nos seguintes campos: tarefas de marcenaria e carpintaria, torneamento, entalhes de madeira, moldagem, forjamento, fundição, acabamento de metais, soldagem e liga de materiais, trabalhos de perfuração, trabalhos com couro, editoração e outros. No campo, sem dúvida, a base ao redor da qual se agrupa o ensino são os variados trabalhos do campo. (Narkompros, 1974b, p. 139; nossa tradução)

O mesmo texto tenta antecipar uma visão preliminar do que deveríamos entender por uma escola na qual o trabalho tivesse adquirido centralidade:

Lancemos um olhar sobre como na escola onde o trabalho tenha ocupado papel predominante, será encaminhado o ensino no tocante à assimilação do conhecimento. Os limites entre as matérias específicas de ensino desaparecem, naturalmente, por completo na escola elementar, que constitui os últimos anos do jardim da infância. Nela,

quase todos os estudos reduzem-se a uma única grande disciplina, ainda não diferenciada: o conhecimento, pelo trabalho, do meio ambiente natural e social que cerca a criança. Jogos, excursões, palestras fornecem material para o pensamento coletivo e individual na atividade da criança. Começando com a criança mesma e seu meio ambiente, tudo serve de objeto para perguntas e respostas, contos, composições, desenhos, imitações. O professor sistematiza, sem dificuldade, a curiosidade da criança e seu desejo de movimento e direciona-os de modo a obter resultados mais valiosos. Tudo isso também é matéria básica de ensino, como uma enciclopédia infantil. Os níveis mais altos de ensino, evidentemente, não se limitam a isso. O trabalho sistemático para a assimilação de uma série de conhecimentos determinados ocupa lugar principal. Contudo, este ensino de disciplinas isoladas não pode jamais substituir esta enciclopédia, continuando aqui também a jogar um grande papel, mas adquirindo um caráter um pouco diferente. A saber, adquire agora caráter de pesquisa da cultura humana em ligação com a natureza. (Narkompros, 1974b, p. 139; nossa tradução)

Uma escola com estas características ainda precisa ser construída e, em nosso tempo, marcado por relações sociais capitalistas, a dificuldade é maior.

Não é raro que se tente apropriar destas ideias segundo a lógica de nossas relações sociais atuais. Por outra parte, não é possível uma transferência direta deste conceito de Escola Única do Trabalho para a realidade das nossas escolas regulares. Sua construção se dará na prática do magistério, em espaços em que a criatividade possa ser exercitada, guiada por um projeto social alternativo. Entretanto, os avanços da pedagogia russa nesta área são um legado fundamental para que possamos caminhar mais rapidamente em direção a uma pedagogia socialista, a qual é um esforço coletivo da classe trabalhadora mundial.

Esta escola está sendo gestada no interior dos movimentos sociais, em especial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Seja nas escolas itinerantes, seja nas escolas dos assentamentos mais organizados, os germens da nova escola estão plantados. Uma intensa experimentação não dogmática está em curso na prática dos educadores do campo, baseada na necessidade de ligar a escola com o trabalho, ou seja, com a vida e com o trabalho produtivo; na necessidade de garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e fartamente negado à classe trabalhadora ao longo do desenvolvimento do capitalismo; na necessidade de que a classe trabalhadora se constitua como classe organizada e com capacidade para se auto-organizar e cumprir suas tarefas históricas; e na necessidade de um grande domínio de seu tempo atual, suas culturas, suas histórias e das contradições sociais nas quais se vê inevitavelmente envolvida.

Notas

¹ Em russo, “edinoy”.

² Em russo, “odnotipnost”.

Para saber mais

CAMINI, I. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (org.). *Caminhos para transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NARKOMPROS [Comissariado Nacional de Educação]. Deliberação da Escola Única do Trabalho. In: ABAKUMOV, A. A. et al. (org.). *Instrução pública na URSS: educação geral. Documentos: 1917-1973*. Moscou: Pedagogika, 1974a. (Original em russo.)

_____. Princípios básicos da escola única do trabalho. In: ABAKUMOV, A. A. et al. (org.). *Instrução pública na URSS: educação geral. Documentos: 1917-1973*. Moscou: Pedagogika, 1974b. (Original em russo.)

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. *Escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

E

ESCOLA UNITÁRIA

Marise Ramos

A proposta da escola unitária elaborada por Antonio Gramsci na Itália dos anos de 1930, ao se opor à reforma da educação realizada por Gentile,¹ tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária. A gênese dessa formulação, porém, está no confronto entre

ideias sobre o papel da escola, que, historicamente, foi tensionada, de um lado, pela concepção humanista, de clara inspiração iluminista, e, de outro, pela economicista. No primeiro polo está a própria gênese da pedagogia moderna, com Comenius, Rousseau e Pestalozzi; no segundo, o pensamento dos economistas clássicos e dos socialistas utópicos.

Os humanistas enfatizavam a organização do espaço escolar e os métodos

que proporcionam o desenvolvimento livre e espontâneo da criança. A infância era entendida na sua especificidade, enquanto o trabalho, o jogo e a atividade em geral constituíam-se como elementos didáticos, lúdicos e formativos que convergiriam para o desenvolvimento livre e harmonioso da criança.

Os economistas clássicos, por sua vez, consideravam que a fragmentação e a simplificação dos procedimentos de trabalho levariam a tal embrutecimento do trabalhador que este deveria ser docilizado e disciplinado desde a infância. Esse preceito levou Adam Smith, ainda no século XVIII, a recomendar o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas (Marx, 1988).

Já os socialistas utópicos, como Saint-Simon, Fourier e Owen, buscaram no trabalho industrial e na combinação com a instrução as bases para a construção de suas pedagogias.

Vemos, então, que o trabalho entra na educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro é a moderna “descoberta da criança”; o segundo, o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais, provocado pela Revolução Industrial. O primeiro caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual por meio das formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. O segundo, por sua vez, é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de acordo com as máquinas”, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas.

Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelo Estado e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas; mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam ao mesmo objetivo, qual seja, o homem capaz de produzir ativamente (Manacorda, 2006, p. 305).

Desse modo, podemos afirmar que é a partir da Revolução Industrial que a educação torna mais explícitos os seus vínculos com a produção da vida material, e quando passa a encarar o trabalho ou a formação para a vida produtiva como elemento indissociável e princípio que ordena o sistema de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas, reproduzindo as relações sociais de produção e conformando os sujeitos à ordem da sociedade capitalista. A escola, que antes educava para o fruir e se centrava num saber desinteressado, passa a educar para o produzir, assim como a ciência, antes centrada na busca desinteressada da verdade, assume-se cada vez mais como ciência aplicada e a serviço do capital.

Estreitam-se, assim, os laços que unem a escola à fábrica, dos quais a ciência participa como elemento integrador, ainda que subordinada e comprometida com a ordem capitalista. Aprofunda-se, em contrapartida, outra separação, aquela entre o campo e a cidade, posto que o modelo de produção hegemônico passa a ser o urbano-industrial. No texto “Americanismo e fordismo”, Gramsci (1991a) reconhecerá o “industrialismo” como uma nova cultura e reconhecerá o ensino técnico-profissional como um meio de promover a adaptação psicofísica do trabalhador à nova estrutura social determinada pela racionalização industrial.

Num sentido distinto tanto dos iluministas quanto dos economistas clássicos e dos utópicos, ainda que sob alguma influência destes últimos, desenvolve-se o pensamento pedagógico de Marx e de Engels, postulando o trabalho como elemento formativo na perspectiva do desenvolvimento integral do indivíduo. No entanto, apenas propor a associação entre ensino e trabalho como estratégia educativa não seria suficiente para compreender o real sentido que tem, para Marx, o trabalho como princípio educativo.

A *pedagogia do trabalho* foi desenvolvida por Marx de modo original, a partir de uma análise das condições históricas concretas, e apreende o movimento dialético que caracteriza a produção capitalista. Conforme nos indica mais uma vez Manacorda (2006), nos vários representantes das pedagogias modernas não marxistas, a Revolução Industrial pode ser objeto de lamentação, aceitação a-histórica, ou contraposição utópica; porém, em Marx, ela é expressão consciente da historicidade das relações sociais.

Marx criticou o ensino industrial defendido pelos burgueses, destinado ao treinamento dos operários. No *Manifesto do Partido Comunista* (Marx, 1996), figura, como programa da revolução, o ensino público e gratuito a todas as crianças, a abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual, e a unificação do ensino com a produção material.

Mais tarde, os termos *educação política* e *educação tecnológica*² serão utilizados por ele, explicitando sua defesa por um ensino que não seja apenas polivalente, mas que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção. A formulação

dessas propostas tem como motivação a adoção de medidas pós-revolucionárias que confluem para a passagem a uma sociedade sem classes, na qual todos trabalhem e o desenvolvimento omnilateral (ver EDUCAÇÃO OMNILATERAL) das capacidades seja premissa e resultado do fim da divisão do trabalho fundada na propriedade privada.

Sabia-se que a viabilidade de um desenvolvimento omnilateral posta pela indústria só seria plenamente realizável numa sociedade livre da propriedade privada. Desse modo, o princípio da união entre ensino e trabalho estava colocado como parte de um programa político de transição de uma sociedade capitalista para uma sociedade pós-capitalista.

No século XX, particularmente nos anos 1930, Antonio Gramsci atualizou o programa marxiano de educação, especialmente ao se contrapor à Reforma Gentile, realizada na Itália fascista, e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre elas e a escola profissional. Tais críticas são a fonte de sua proposta de escola unitária, que Gramsci (1991b) assim definia: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Segundo ele, deste tipo de escola única, por meio de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-ia a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

A escola unitária tem um princípio que a organizaria, o trabalho, posto que a ordem social e estatal (direitos

e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. Para Gramsci, o conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho – por ele definido como a atividade teórico-prática do homem – cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria. Por isso, o trabalho fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, “para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro” (Gramsci, 1991b, p. 130).

Na singularidade das palavras de Gramsci, encontramos o significado do trabalho como princípio educativo: o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo histórico-social contraditório. Esse processo elide qualquer determinação sobre-humana dos fatos, mas coloca no real as razões, o sentido e a direção da história feita pelos próprios homens. Esta é uma aprendizagem que se quer desde a infância, de modo que as contradições das relações sociais sejam captadas a ponto de não se poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento da necessária formação para o exercício da vida produtiva se agrega ao preceito da escola unitária, posto

que esta proporcionaria aos estudantes experiências de orientação profissional, possibilitando-lhes a passagem às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Porém, também essas escolas modificariam seus propósitos em contraposição à hegemonia capitalista, à medida que visassem à formação não somente de operários qualificados, mas destes próprios como dirigentes da classe trabalhadora. Diz ele: “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que o operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (Gramsci, 1991b, p. 137).

Vemos, então, que, em Gramsci, o trabalho como princípio educativo não impõe à escola a finalidade profissionalizante. Muito pelo contrário, o pensador italiano propõe uma coerência também unitária no percurso escolar. É o que vemos quando ele afirma que a carreira escolar é um ponto importante no estudo da organização prática da escola unitária, considerando seus vários níveis, de acordo com a idade, com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos, e com os fins que a escola pretende alcançar.

Para ele, a escola unitária, ou de formação humanista (entendido o termo “humanismo” em sentido amplo, e não apenas em sentido tradicional³), ou de cultura geral, deveria propor-se a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. Por isso, na escola unitária, a última fase deveria ser concebida e organizada

como a fase decisiva, na qual se tenderia a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, “seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.)” (Gramsci, 1991b, p. 124).

A escola unitária em Gramsci, portanto, não é profissionalizante. Esta finalidade conferida à educação básica na educação brasileira, especialmente ao ensino médio, tem razões sócio-históricas específicas que precisam ser compreendidas.

A primeira dessas razões é de caráter econômico. A sociedade brasileira não construiu condições para que jovens e adultos da classe trabalhadora possam traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica. O reconhecimento social e a autonomia possibilitada pela apreensão de fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais de atividades produtivas tornam-se importantes instrumentos na luta contra-hegemônica, especialmente se o projeto educativo tiver como finalidade a formação de trabalhadores como dirigentes. E esta possibilidade vem a ser a segunda razão a tornar pertinente a possibilidade de profissionalização na educação básica.

A terceira razão refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da so-

cidade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto pedagógico – aprender no e pelo trabalho – e, menos ainda, como princípio educativo. Assim, uma política consistente de profissionalização, dadas as outras razões e condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo.

Compreendendo a escola unitária como uma utopia ainda a ser construída, enquanto a finalidade profissionalizante na educação básica seja uma necessidade, deve-se assegurar uma base unitária para a formação num projeto educativo que, conquanto reconheça e valorize o diverso, supere a dualidade histórica entre formação para o trabalho intelectual e para o trabalho manual. Trabalho, ciência e cultura integram a base unitária desse projeto e orientam a seleção e a organização dos conteúdos de ensino, a fim de proporcionar aos educandos a compreensão do processo histórico de produção da ciência e da tecnologia como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

A compreensão da cultura como as diferentes formas de (re)criação da sociedade possibilita ver o conhecimento marcado pelas necessidades e pelas disputas sociais de um tempo histórico. Esse é o sentido que Gramsci confere ao historicismo como método que ajuda a superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são trans-

formados em dogmas – e o espontaneísmo – forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum.

Na organização da educação básica na perspectiva da escola unitária, os objetivos e os métodos de formação geral e de formação técnica integram-se em um projeto unitário. Neste, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura *como princípio educativo* – formando, com a ciência e a cultura, uma unidade, que permite compreender a historicidade do CONHECIMENTO –, também se constitui como contexto que justifica a formação específica para atividades socialmente produtivas. Nesse projeto, a formação profissional é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos. A compreensão científico-tecnológica da produção adquire, ainda, densidade social, histórica e cultural, à medida que não elide as contradições das relações sociais de produção.

Do ponto de vista organizacional, esse projeto integra em um mesmo currículo a formação plena do educando – possibilitando construções intelectuais elevadas –, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do

conhecimento. A perspectiva unitária da educação coincide, então, com uma escola ativa e criadora, organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora.

Esta escola não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como um espaço/tempo síntese do diverso, ao unificá-las no processo e na experiência de constituição da classe trabalhadora. A unitariedade entendida como síntese do diverso também impede que as especificidades das culturas urbano-industrial e campesina sejam reconhecidas por oposição entre elas, ou mesmo por negação de uma delas. Ao contrário, o que as torna particularidades de uma totalidade é a dinâmica histórica que as produziu e as transformou. A historicidade não permite submeter culturas próprias a um modelo educativo único, mas também não admite que o reconhecimento da diversidade redunde na fragmentação.

Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos, logos e técnicos*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. O projeto da escola unitária se materializa, portanto, no processo de formação humana, no entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

Notas

¹ Entendemos que a ressalva feita por Gramsci em relação a um “humanismo no sentido amplo” e não apenas em “sentido tradicional” implica compreender o humanismo não na perspectiva essencialista – que levaria a uma pedagogia escolástica (lembremos que o termo *tradicional* em pedagogia está vinculado ao pensamento de Herbart, para quem a escola cumpria a função da transmissão de valores e de formação moral dos estudantes) –, mas na perspectiva histórico-dialética, no sentido de que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas enfrentadas e transformadas por ele próprio. Esse universo “humano” é o universo do trabalho, da ciência e da cultura.

² Saviani (2007) recupera os estudos de Manacorda sobre o uso, por Marx, dos termos “educação tecnológica” e “politécnica” ou “educação politécnica”. Segundo ele, para além da questão terminológica, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo, isto é, a união entre formação intelectual e trabalho produtivo. Um debate sobre o uso desses termos na obra de Marx e na atualidade pode ser encontrado em Saviani (2007) e Nosella (2007). A leitura do verbete EDUCAÇÃO POLITÉCNICA neste dicionário também pode ser elucidativa.

³ Entendemos que a ressalva feita por Gramsci em relação a um “humanismo no sentido amplo” e não apenas em “sentido tradicional” implica compreender o humanismo não na perspectiva essencialista – que levaria a uma pedagogia escolástica (lembramos que o termo tradicional em pedagogia está vinculado ao pensamento de Herbart, para o qual a escola cumpria a função da transmissão de valores e de formação moral dos estudantes) –, mas na perspectiva histórico-dialética, no sentido de que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas enfrentadas e transformadas por ele próprio. Esse universo “humano” é o universo do trabalho, da ciência e da cultura.

Para saber mais

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: _____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a. p. 375-413.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

MANACORDA, M. *A história da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Livro 1, v. 1.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1996.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan.-abr. 2007.

E

ESTADO

Sonia Regina de Mendonça

A matriz liberal

Inúmeras são as formas de definir o Estado, embora no senso comum ele seja identificado ora a uma agência bu-

rocrática, ora a uma figura notória ligada à administração pública. Tais identificações respondem pela “coisificação” do conceito de Estado, fruto de operações teóricas implícitas que não per-

mitem compreender, de fato, no que ele consiste em sua dinâmica mais profunda. O pensamento político e social contemporâneo é caudatário desse tipo de simplificação, mesmo que suas raízes estejam fincadas nos séculos XVII e XVIII, quando da elaboração de sua matriz mais tradicional e difundida: a liberal (originada de Hobbes, Locke e Rousseau). Ela é também denominada, por alguns especialistas, de matriz jusnaturalista.

O conceito de Estado na matriz liberal parte de dois princípios-chave. O primeiro, que seu estudo deve decorrer do direito e o segundo, que esse direito, fundamento do próprio Estado, pertence ao domínio da natureza, assim como os demais fenômenos sociais. Contrapondo-se à noção de direito divino, em voga quando de suas formulações iniciais, os pensadores da matriz liberal contrapunham à transcendência de Deus a centralidade do homem no universo, tornando-o responsável por suas ações e modos de vida. Além do embate com a Igreja Católica, os teóricos liberais buscavam transformar as ciências humanas em algo tão rigoroso e passível de comprovação quanto as ciências ditas exatas, tomando a matemática como seu paradigma. Para tanto, era preciso estabelecer leis universais que, tal como na química ou na biologia, garantissem a repetição comprovada dos comportamentos humanos, em qualquer tempo e espaço.

Para a matriz liberal, a sociedade era percebida como um “somatório” de indivíduos cuja natureza se pautava por condutas egoístas e agressivas, gerando a noção de “estado (modo de estar) de natureza”, no qual os homens viveriam em constante barbárie e guerra, obedecendo apenas a seus instintos e apetites individuais indomáveis. Dessa

forma, estavam fadados ao extermínio, uma vez que as lutas frequentes entre individualidades múltiplas e dotadas de distintos desejos e interesses conduziriam ao fim da espécie. Para conter essa tendência, somente um pacto ou contrato social – fundador do próprio Estado – poderia garantir, mediante a sua externalidade, os direitos naturais tidos como fundamentais: a vida e a propriedade. Em teoria, os homens abririam mão de sua liberdade e suas prerrogativas individuais em nome de um governante – exterior e acima deles – que refrearia as consequências funestas do “estado natural”. Essa era a explicação para o surgimento do chamado “estado (ou sociedade) civil”, o verdadeiro Estado político, dentro do qual os indivíduos seriam tanto “civilizados” quanto cidadãos, sob o império do Estado e da lei.

O Estado assumia, assim, um aspecto ambivalente. Por um lado, ele regulava a todos da mesma forma, de modo “neutro” e acima dos interesses particulares que haviam prevalecido até então. Dessa forma, tornava-se uma espécie de “Sujeito”, pairando acima e fora da sociedade como um todo. Por outro, o Estado incorporava um aspecto temível – o monopólio da violência física, necessário para conter possíveis manifestações que ameaçassem o contrato firmado entre o governante e cada um de seus governados. Logo, na matriz liberal, está implícita a identificação entre governante e Estado, base da simplificação acima mencionada.

Entretanto, percebem-se, de imediato, alguns problemas nessa matriz de concepção da origem e do papel do Estado. Em primeiro lugar, vê-se que a noção de “sociedade (ou estado) civil” por ela veiculada subentende a ideia de que a sociabilidade humana

somente ocorre no âmbito do político, tornando-se Estado e governo “naturalmente” sinônimos. Em segundo lugar, observa-se a cristalização de um conceito de Estado como sujeito, uma entidade ativa que, dotada de iniciativa própria, “paira” sobre os indivíduos e a sociedade, sem vínculos com os distintos grupos sociais que a integram. Daí as afirmativas ainda presentes em nosso dia a dia, tais como “o Estado fez” ou “o Estado decidiu” etc.

Da matriz liberal derivaram várias tendências, resultantes, inclusive, das significativas modificações políticas relacionadas à proliferação das lutas populares. O pensamento liberal ramificou-se em uma ampla árvore genealógica de finais do século XIX até os nossos dias, diante da emergência da sociedade de massas, que conduziu a remodelações da matriz original. A renovação apresentada pela *teoria das elites* é um desses exemplos. Inaugurada pelos italianos Gaetano Mosca e Vilfredo Pareto entre fins do século XIX e inícios do XX, a teoria das elites oscilava entre defender o caráter aristocrático dos governos e manter um perfil aristocrático mesmo naqueles ditos democráticos. Ambos os pensadores partem da premissa de que em toda sociedade existe, inextinguivelmente, uma minoria que, por ser portadora de atributos “especiais”, tais como dons, competências ou recursos, detém o poder, dirigindo “naturalmente” a maioria. A teoria das elites respaldou um conjunto de teses antidemocráticas e anti-igualitárias, ainda hoje em voga.

A matriz marxista

No começo do século XIX surgiram as primeiras críticas contundentes a essa concepção do Estado. Seus

adversários discordavam de seu caráter a-histórico, bem como da ideia de um “contrato social” que transferia ao governante todos os poderes sobre a sociedade. A matriz marxista foi a grande responsável pela ruptura com a visão liberal. A obra de Marx e Engels situa-se abertamente na polêmica com o liberalismo, desde seus fundamentos econômicos até suas derivações históricas e políticas. Nessa nova matriz teórica, a sociedade não pode ser tomada como mero somatório de indivíduos, como o supunham os pensadores liberais, fosse para o momento denominado de “estado de natureza”, fosse para o do “estado [ou sociedade] civil”, derivado do contrato social.

Para a matriz marxista, se há uma natureza humana biológica, ela é duplicada por uma forma especificamente sócio-histórica de existência que integra as transformações produzidas pelos próprios seres sociais sobre a natureza e o conjunto das relações nas quais estão inseridos. A isso podemos chamar, de fato, historicidade. Em outras palavras: para a nova matriz, os homens contam com uma sociabilidade própria que lhes é dada, em cada contexto histórico, pelo lugar por eles ocupado no processo de produção e de trabalho. Alguns, nesse caso, são proprietários dos meios de produzir e de fazer trabalhar, e outros não. Os não proprietários, por sua vez, exercem distintas funções no processo produtivo.

Assim, a origem do Estado reside na emergência da propriedade privada, quando um dado grupo social apropriou-se daquilo que a todos pertencia, subordinando os demais e transformando-os em força de trabalho. O Estado, nessa perspectiva, deriva da necessidade dos grupos de proprietários privados de assegurar e ocultar – por

meio de leis e demais medidas coercitivas capazes de manter os despossuídos nessa condição, sem se rebelarem contra ela – tal apropriação. Logo, o que a matriz marxista apresenta é uma visão histórica e classista da sociedade e dos homens (que sempre pertencem a uma classe social), negando ter existido, em qualquer época histórica, individualidades soberanas em “estado de natureza” ou mesmo algum pacto ou acordo que tenha originado o Estado. Esse emergiu do conjunto das relações sociais para garantir a continuidade da produção e reprodução de sua existência.

Ao mesmo tempo, fica claro que a sociabilidade humana deixa de se limitar ao âmbito do político, conforme os teóricos liberais, como se o político fosse o espaço privilegiado para o exercício da vontade coletiva consciente. Na nova matriz teórica, o poder do Estado não se explica nele mesmo, deitando raízes nas formas de dominação existentes na vida social (econômicas, sociais, culturais, políticas etc.), dado que o Estado nada tem de “natural” ou de “externo” à sociedade.

A concepção do Estado como representante de classes dominantes supostamente homogêneas desdobrou-se em várias correntes no interior do marxismo, muitas delas considerando-o de forma mecanicista, baseadas na defesa ortodoxa do determinismo econômico sobre o político, o social e o cultural. Gestou-se, assim, a denominada “vulgata” marxista, que respaldou uma visão do Estado como “Objeto” de uma classe, legitimado quer pela violência, quer pelo “engodo” ideológico. Trata-se de uma vertente pouco histórica e dialética, apesar de amplamente difundida no meio universitário.

Outras linhagens marxistas, todavia, mantiveram-se ligadas às suas bases originais e avançaram na construção teórica do Estado sob o capitalismo. Dentre elas, destacou-se a contribuição do pensador e militante italiano Antonio Gramsci.

Gramsci e o Estado

As grandes transformações socio-políticas ocorridas nas três primeiras décadas do século XX permitiram que, nos domínios do próprio marxismo, surgissem outras vertentes sobre o Estado, notadamente aquela elaborada pelo filósofo Antonio Gramsci. A grande questão norteadora de suas reflexões residiu, justamente, na definição do caráter do Estado ocidental capitalista contemporâneo, e da complexidade de suas determinações, e no combate às abordagens “economicistas” sobre o tema. Nesse sentido, a reflexão gramsciana íntegra e ultrapassa as dicotomias entre vontade *versus* imposição, sujeito *versus* sociedade, base *versus* superestrutura, por meio de uma análise cuja ênfase é histórica, no sentido tanto da construção das formas de intervenção social das classes e suas frações quanto no de sempre remeter ao processo de expansão do capitalismo, em sua relação com a política.

O Estado em Gramsci não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade. Sob tal ótica, ele recupera definições marxistas clássicas, porém as redefine, recriando um conceito de Estado que denomina de Estado ampliado – isso porque estão incorporadas nele tanto a sociedade civil quanto a sociedade política, em permanente inter-relação. A

sociedade civil compreende o conjunto dos agentes sociais, associados nos chamados aparelhos privados de hegemonia, cernes da ação política consciente, e organizados pelos intelectuais orgânicos de uma classe ou fração, visando obter determinados objetivos. Em contrapartida, a sociedade política engloba o conjunto de aparelhos e agências do poder público propriamente dito. Qualquer alteração na correlação de forças vigente em uma dessas esferas repercute, forçosamente, na outra.

Logo, o conceito de Estado ampliado transborda os limites institucionais do Estado tal como entendido pelo senso comum (instituições públicas), identificando as formas pelas quais ele integra a vida cotidiana em seus múltiplos aspectos. Dialeticamente, o Estado ampliado resulta das múltiplas formas de organização e conflito inerentes à vida social.

O pensador italiano chegou a essa reconceituação de modo também peculiar. No âmbito do marxismo, o caminho clássico apontava para a ideologia como veículo de transmutação e ocultamento da dominação, transfigurando o interesse particular de uma classe ou fração em interesse “geral”. Para Gramsci, o poder estatal, embora expressasse uma dominação de classe, não poderia realizar-se somente com base na coerção. Daí ser a própria organização das vontades coletivas na sociedade civil o objeto central de sua análise. É o conceito de aparelhos de hegemonia, forma preponderante na sociedade civil, que permite coligar o processo mediante o qual se elaboram as consciências, atingindo a organização do poder do Estado (sociedade política). Como se observa, emerge um conceito de cultura que, longe da eru-

dição dos sábios, integra a ampliação do Estado.

E cultura, para Gramsci, compõe-se dos projetos e visões de mundo, em permanente disputa, desenvolvidos por cada classe ou fração, e pautados por valores, crenças e autopercepções de indivíduos e grupos sobre seu lugar social. Nesse sentido, o Estado ampliado guarda também uma dimensão de consenso, obtido não apenas da ação das vontades coletivas organizadas nos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, mas também pela atuação do Estado restrito, que tende a generalizar o projeto da fração de classe hegemônica num dado bloco histórico. Assim, é a disputa pela afirmação da hegemonia de uma fração de classe – organizada em seus aparelhos de hegemonia – que institui a política e o Estado ampliado, ambos indissociáveis da cultura. Para Gramsci, cultura e política são inseparáveis.

Entretanto, no mundo capitalista contemporâneo, nem sempre todos os grupos conseguem organizar-se em aparelhos de hegemonia para elaborar sua própria visão de mundo no âmbito da sociedade civil. Nesses casos, adotam como seus os projetos e valores elaborados por outras frações de classe, quase sempre as dominantes. Esse é o princípio de funcionamento da hegemonia: a visão de mundo (cultura) de um grupo se impõe sobre a dos demais grupos, sendo por eles partilhada.

Tornando o conceito de cultura, pois, plenamente histórico – ou seja, repousando-o no solo concreto das relações sociais –, Gramsci elabora extensa reflexão sobre o papel dos intelectuais. Ele aprofunda as premissas marxistas e constrói um conceito de intelectual que, sem apagar a função

“cerebral” ou erudita, é redefinido a partir da constatação de que todos os homens são intelectuais, pois mesmo os trabalhos físicos mais mecânicos exigem um mínimo de atividade intelectual criadora.

Na sociedade capitalista “ocidental” (onde a sociedade civil mais se complexificou, em virtude, inclusive, das lutas populares), o intelectual responde a uma função social. Não por acaso, o pensador italiano toma os próprios organizadores do processo produtivo (burguês) como primeiro exemplo de difusores de certa concepção de natureza, de mundo, de vida social e, sobretudo, de disciplina e obediência. Eles cumprem, pois, a função social de intelectuais orgânicos, que os liga ao processo de produção da existência (no sentido mais imediato da produção econômica), mas também à reprodução do conjunto das formas de ser adequadas a essa produção. Trata-se de intelectuais organizadores da cultura

e da hegemonia das classes dominantes e suas frações.

Entretanto, sempre atento às contradições que a realidade do processo produtivo capitalista intensifica, Gramsci sinaliza a existência de intelectuais também ligados às classes subalternas, os organizadores das lutas contra-hegemônicas. O intelectual, segundo Gramsci um persuasor permanente, favorece a construção da vontade coletiva de um grupo, atuando num aparelho de hegemonia, por ele também entendido como “partido”. Por tal razão, em sua militância política, Gramsci exorta os setores subalternos (o conjunto das classes dominadas) a multiplicarem seus próprios aparelhos de hegemonia de modo a se defenderem e contraporem-se à crescente dominação de classes que, alimentada dentro e fora do Estado restrito, tende a se impor como “natureza da cultura”. Como se observa, a própria concepção de política se encontra, aqui, igualmente ampliada.

Para saber mais

BOBBIO, N.; BOVERO, M. *Sociedade e Estado na filosofia política moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 1992. V. 2.

FONTANA, J. *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica, 1982.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ–Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 1.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 2.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V. 3.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. V. 5.

GRYNSZPAN, M. *Ciência política e trajetórias sociais: uma sociologia histórica da teoria das elites*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

MACPHERSON, C. B. *A democracia liberal: origens e evolução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MENDONÇA, S. R. *O ruralismo brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Estado e sociedade. In: MATTOS, M. B. (org.). *História: pensar & fazer*. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998. p. 13-32.

THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

E

ESTRUTURA FUNDIÁRIA

Paulo Alentejano

Em texto datado do final do século XIX, Elisée Reclus sustentava que a estrutura fundiária de um país é o resultado das lutas entre latifundiários e camponeses pela posse das terras. Assim, onde as lutas camponesas foram capazes de se impor aos anseios monopolistas do latifúndio, a estrutura fundiária é mais democrática; mas onde o poder do latifúndio prevaleceu sobre as lutas camponesas, a concentração fundiária é intensa. Em síntese, o conceito de estrutura fundiária refere-se ao perfil de distribuição das terras numa dada sociedade. Assim, quanto mais desigual a distribuição das terras, mais concentrada será a estrutura fundiária, ao passo que quanto mais igualitária for a distribuição, mais desconcentrada ela será. Em geral, utiliza-se como base de comparação para medir a concentração fundiária o índice de Gini,¹ mas é preciso considerar também a distribuição por estratos de área, pois, como o índice de Gini mede desigualdade, podemos ter situações em que há pouca desigualdade, mas grande concentração de terras, em função da eliminação das pequenas propriedades pelas grandes.

No Brasil, apesar das inúmeras lutas e revoltas camponesas, da resistência indígena e quilombola, o latifúndio prevaleceu e impôs ao país a condição de um dos recordistas mundiais em monopolização da terra. Iniciada com o instrumento colonial das sesmarias – que dava aos senhores de terras o direito de exploração econômica das mesmas e poder político de controle sobre o território – e intensificada pela Lei de Terras de 1850 – que transformou a terra em mercadoria e assegurou a continuidade do monopólio privado, ainda que sob outras bases jurídicas –, a concentração fundiária segue sendo uma marca do campo brasileiro.

O último Censo Agropecuário (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006) comprovou que o índice de Gini permaneceu praticamente estagnado nas últimas duas décadas, saindo de 0,857 em 1985, para 0,856 em 1995/1996, e para 0,854 em 2006. Em alguns estados da federação, entretanto, verificaram-se significativos aumentos, como em Tocantins (9,1%), Mato Grosso do Sul (4,1%) e São Paulo (6,1%). O movimento de

concentração foi puxado pelas grandes culturas de exportação, pela expansão do agronegócio e pelo avanço da fronteira agropecuária, em direção à Amazônia, impulsionada pela criação de bovinos e pela soja. No caso de São Paulo, o crescimento deveu-se à cultura de cana-de-açúcar (estimulada pelo maior uso de álcool com os carros bicombustíveis e pelos bons preços do açúcar).

Os dados do Censo Agropecuário de 2006 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006) apontam a existência de 5.175.489 estabelecimentos agropecuários no Brasil ocupando uma área total de 329.941.393 hectares, correspondente a 38,7% do território nacional. Apontam ainda a existência de 125.545.870 hectares de terras indígenas, 72.099.864 hectares de unidades de conservação e 30 milhões de hectares de águas internas, rodovias e áreas urbanas. Sobram, assim, praticamente 300 milhões de hectares de terras devolutas que têm sido sistematicamente objeto de grilagem, isto é, da apropriação ilegal de terras públicas por parte de especuladores. Segundo Delgado (2010), são cerca de 170 milhões de hectares grilados.

Os dados do censo demonstram ainda que os pequenos estabelecimentos – com menos de 10 hectares – contabilizam 2.477.071 (47,9% do total), mas a área ocupada pelos mesmos é de apenas 7.798.607 (2,4 % do total), ao passo que, no polo oposto, os estabelecimentos com mais de 1.000 hectares são apenas 46.911 (0,9% do total), mas ocupam 146.553.218 hectares (44,4% da área total). O contraste se torna ainda mais nítido quando observamos que os estabelecimentos com menos de 100 hectares são cerca de 90%

do total, ocupando uma área de cerca de 20%, ao passo que os com mais de 100 hectares são menos de 10% do total e ocupam cerca de 80% da área. E este quadro permaneceu praticamente inalterado nos últimos 50 anos.

Se considerarmos os dados do Incra (2003)² em vez dos dados do IBGE (2006), ou seja, se considerarmos os imóveis rurais em vez dos estabelecimentos agropecuários, verificamos que o panorama não é muito diferente. Os imóveis com menos de 10 hectares são 31,6% do total, mas ocupam apenas 1,8% da área, e os com mais de 5 mil hectares representam apenas 0,2% do total de imóveis, mas controlam 13,4% da área. Somados os imóveis com menos de 100 hectares, eles correspondem a 85,2% do total e possuem menos de 20% da área, ao passo que os que possuem mais de 100 hectares representam menos de 15% dos imóveis e concentram mais de 80% da área. Dos 4,375 milhões de imóveis, apenas 70 mil (1,6% do total) totalizam 183 milhões de hectares.

Assim, seja qual for a base estatística, a concentração fundiária aparece como uma marca inegável da estrutura fundiária brasileira e geradora de profundas desigualdades. Porém, o problema é ainda mais grave, pois as categorias utilizadas pelo IBGE (estabelecimentos agropecuários) e pelo Incra (imóveis rurais) não dão conta da complexidade das formas de acesso à terra existentes no Brasil. Ao se centrarem nas dimensões econômica (IBGE) e jurídica (Incra), essas categorizações tornam invisíveis várias modalidades de acesso à terra que têm profundo enraizamento na cultura camponesa, mas que não são evidenciadas pelas estatísticas de tais órgãos. Por isso, as

formas de apropriação da terra típicas dos faxinais, dos geraizeiros, dos fundos de pasto, das quebradeiras de coco, dos seringueiros, dos ribeirinhos, dos vazanteiros, e de tantas outras comunidades tradicionais não são captadas na sua complexidade, nem respeitadas na sua diversidade.

Assim, podemos afirmar que as estatísticas revelam apenas parte das desigualdades existentes no Brasil quando se trata do acesso à terra e suas consequências, o que as torna ainda mais aterradoras.

Um dos resultados desta profunda iniquidade na distribuição de terras no Brasil é, segundo Carter (2010), a discrepância da representação política entre camponeses e/ou agricultores familiares (1 deputado para 612 mil famílias entre 1995 e 2006) e grandes proprietários (1 deputado para 236 famílias), uma diferença de 2.587 vezes. Como consequência direta dessa desigualdade, os grandes proprietários conseguiram obter 1.587 vezes mais recursos públicos do que os camponeses e agricultores familiares para o financiamento da produção agropecuária. Segundo o IBGE, em 2006, os estabelecimentos com 1.000 ou mais hectares (0,9% do total) captaram 43,6% dos recursos, e os com até 100 hectares (88,5% dos que obtiveram financiamento) captaram 30,42% dos recursos.

Outro efeito da persistência desta concentração fundiária é a expulsão de trabalhadores do campo. A impossibilidade de reprodução ampliada das famílias camponesas, resultante da concentração fundiária, produz a expulsão dos trabalhadores do campo, o que é acentuado pela modernização da agricultura, que reduz a necessidade de mão de obra no campo. Os dados

do último censo demonstram que os pequenos estabelecimentos (menos de 100 hectares) responderam por 84,36% das pessoas ocupadas em estabelecimentos agropecuários, embora a soma de suas áreas represente apenas 30,31% do total. Em média, os pequenos estabelecimentos utilizam 12,6 vezes mais trabalhadores por hectare do que os médios (100 a 1.000 hectares), e 45,6 vezes mais do que os grandes estabelecimentos (com mais de 1.000 hectares). O resultado da manutenção do monopólio da terra no Brasil é a precariedade da vida nas favelas e periferias das metrópoles e mesmo das médias cidades brasileiras, para onde foram empurrados os mais de 50 milhões de brasileiros expulsos do campo nas últimas décadas.

A concentração fundiária tem impactos ainda sobre a dimensão produtiva, seja porque boa parte das grandes propriedades pouco ou quase nada produz (são 120 milhões de hectares que os próprios proprietários declaram ao Incra serem improdutivos dentro dos latifúndios), seja porque, quando produzem, concentram-se na produção de poucos produtos, destinados à exportação ou a fins industriais. Com isso, nas duas últimas décadas, a área plantada com gêneros alimentares básicos, como arroz, feijão e mandioca, reduziu-se em mais de 2,5 milhões de hectares, ao passo que a área plantada com soja, milho e cana-de-açúcar aumentou 16 milhões de hectares. Além destas lavouras, as grandes propriedades destinam a maior parte de suas terras à pecuária extensiva e à plantação industrial de árvores, sobretudo o eucalipto. Desta forma, a estrutura fundiária concentrada se converte também num fator de insegurança alimentar.

Outro efeito da concentração fundiária é facilitar a transferência do patrimônio natural brasileiro para o controle estrangeiro, afinal, quando se trata o agro como mero negócio (agronegócio), a terra é de fato apenas uma mercadoria que pode ser transacionada sem maiores preocupações, diferentemente de quando o agro é lugar de vida (agricultura) e a terra, portanto, não é mera mercadoria, mas condição para a existência.

Diante disso, verifica-se hoje no Brasil uma intensa transferência de terras para as mãos de fazendeiros, fundos de investimentos e empresas estrangeiras. Este não é um fenômeno que está acontecendo única e exclusivamente no Brasil; pelo contrário, faz parte de um movimento de escala global capitaneado por corporações agroindustriais interessadas em ampliar seus negócios, por especuladores e fundos de investimento interessados na valorização das terras como ativos financeiros, e mesmo por governos de países com limitações naturais para o desenvolvimento da agricultura, que têm procurado adquirir terras no exterior para assegurar o fortalecimento seguro de alimentos. Segundo dados do Banco Mundial citados por Sauer e Leite (2010), entre outubro de 2008 e agosto de 2009 foram comercializados 45 milhões de hectares no mundo, sendo 33,75 milhões na África (75% do total) e 3,6 milhões no Brasil e na Argentina (8% do total). O problema torna-se maior quando verificamos a fragilidade dos mecanismos de controle do Estado sobre o território brasileiro, pois o próprio Incra, órgão responsável pela administração fundiária no Brasil, admite que o governo não tem dados precisos sobre investidores e pessoas físicas que já detêm terras no país e que há inúmeras brechas legais que facilitam o acesso de estrangeiros

à propriedade da terra no Brasil. De todo modo, há indicações desta crescente aquisição de terras, pois o aporte de recursos estrangeiros destinado à compra de terras, que era da ordem de 104 milhões dólares em 2002, subiu para 548 milhões de dólares em 2008, um aumento de 427% em seis anos. O Incra estima em 4,5 milhões de hectares a área sob controle de estrangeiros, mas não sabe a que se destinam, produção ou especulação.

A concentração fundiária explica também duas outras mazelas fundamentais do campo brasileiro: a violência e a devastação ambiental. Como atestam os dados publicados anualmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), a violência segue sendo parte do cotidiano do campo brasileiro, onde, nos últimos 25 anos, houve uma média anual de: 63 pessoas assassinadas; 2.709 famílias expulsas de suas terras; 13.815 famílias despejadas por meio de ações exaradas pelo Poder Judiciário de alguma unidade da federação e cumpridas pelo Poder Executivo por meio de suas polícias; 422 pessoas presas por lutar pela terra; 765 conflitos diretamente relacionados à luta pela terra; e 92.290 famílias envolvidas diretamente em conflitos por terra (Porto-Gonçalves e Alentejano, 2010).

No que se refere à devastação ambiental, é notório que as grandes monoculturas e a criação extensiva de gado, atividades tradicionais do latifúndio, foram as atividades que historicamente provocaram a destruição das florestas e demais formações vegetais brasileiras, como relata Warren Dean (1998). Hoje, além de continuar a produzir a devastação ambiental, os grandes latifúndios monocultores são também os principais responsáveis pela transformação do Brasil no maior consumidor

mundial de agrotóxicos, pois são as culturas da soja, da cana-de-açúcar, do milho e do algodão as que mais utilizam agroquímicos e, com isto, contribuem para a contaminação do ar, das águas, do solo, dos alimentos e dos trabalhadores rurais brasileiros.

Por tudo isso, os movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrária no Brasil têm defendido o estabelecimento de um limite de 35 módulos fiscais³ para as propriedades fundiárias no Brasil. Caso este limite venha a ser estabelecido, apenas 50.118 imóveis (2% do total), que somam 203.643.369 hectares, seriam atingidos, atendendo

amplamente às necessidades de terra dos 4 milhões de sem-terra espalhados por este país afora. Isto possibilitaria resolver não só a situação das milhares de famílias que permanecem acampadas em beiras de estrada ou dentro de latifúndios ocupados reivindicando um pedaço de terra, mas também dos milhares que, embora não estejam diretamente mobilizados na luta, continuam almejando uma terra para garantir seu sustento.

Por tudo isso, a Reforma Agrária continua sendo uma luta fundamental por uma sociedade mais justa e democrática.

Notas

¹ O índice de Gini serve para medir desigualdades (de terra, de renda, de riqueza, de acesso a bens etc.) e varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais igualitária a distribuição, mais próximo de 0 fica o índice, e quanto maior a desigualdade, mais próximo de 1 ele fica.

² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza a categoria “estabelecimentos agropecuários”, que considera a unidade produtiva, enquanto o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) utiliza a categoria “imóvel rural”, que tem como base a propriedade da terra. Assim, por exemplo, se uma fazenda é arrendada para quatro diferentes agricultores, o Incra contabiliza um imóvel rural, e o IBGE, quatro estabelecimentos agropecuários. Por outro lado, se três diferentes fazendas são administradas como uma unidade produtiva contínua, o Incra contabiliza três imóveis rurais, e o IBGE, apenas um estabelecimento agropecuário. Assim, os dados do IBGE e do Incra devem ser considerados como complementares para a análise da concentração fundiária.

³ Segundo a legislação brasileira, as pequenas propriedades são as que têm até 4 módulos fiscais, as médias são as que têm entre 4 e 15 módulos, e as grandes, as que têm mais de 15 módulos. O tamanho dos módulos varia de acordo com a localização e as condições naturais, e vai de 5 a 110 hectares.

Para saber mais

CARTER, M. (org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

DEAN, W. *A ferro e fogo – a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DELGADO, G. C. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In: CARTER, M. (org.) *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 81-102.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo agropecuário 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/Brasil_censoagro2006.pdf. Acesso em: 12 set. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Estatísticas cadastrais*. Brasília: Incra, 2003

MEDEIROS, L. S. de. *Reforma agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; ALENTEJANO, P. R. R. A violência do latifúndio moderno-colonial e do agronegócio nos últimos 25 anos. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). *Conflitos no Campo Brasil 2009*. Goiânia: CPT, 2010. p. 109-117.

RECLUS, E. A propriedade e a exploração da terra. In: ANDRADE, M. C. DE (org.). *Élisée Reclus: grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1985. p. 75-98.

SAUER, S.; LEITE, S. P. A estrangeirização da propriedade fundiária no Brasil. *Artigos Mensais Oppa*, n. 36, p. 1-4, ago. 2010.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Miguel G. Arroyo

A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo.

Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas. Como está sendo construída essa concepção de formação? Quem são os sujeitos dessa política? Como ela contribui na consolidação da educação do campo? Que contribuições traz para as políticas e os currículos da formação docente e pedagógica?

Superar um protótipo único de docente-educador

O primeiro significado a extrair dessa história é a superação da formação de um protótipo único, genérico de docente-educador para a educação básica. Na história do ruralismo pedagógico dos anos 1940, houve tentativas de formar professores para a especificidade das escolas rurais; porém, venceu a proposta generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade de coletivos humanos.

Se a condição docente é pensada como única e as diretrizes que regulam sua formação também são únicas, só resta aplicá-las com as “permitidas” adaptações em tempos, cargas horárias, nos tipos presencial ou em alternância, em comunidade etc. (Arroyo, 2008). Nessa lógica, os cursos específicos de formação de professores do campo e de professores indígenas e quilombolas não passariam de cursos comuns, genéricos, com as devidas e permitidas adaptações, mais ou menos elásticas. Ao serem incorporados como cursos das universidades, poderão ser pressionados a perder seu caráter específico, sendo reduzidos a secundárias adaptações.

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida.

Entretanto, os movimentos, ao defenderem a especificidade da forma-

ção, não defendem uma função genérica nem um currículo único com as devidas adaptações. E nem retornam à proposta do ruralismo pedagógico, mas superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em um outro projeto de campo.

Os movimentos do campo como sujeitos de políticas de formação

Os movimentos do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) tentam quebrar essa visão genérica de docente-educador e, dessa maneira, superar as desastrosas consequências para a afirmação da educação do campo. Esses movimentos se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e de mais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores. Deles e de suas lutas por terra, território, agricultura camponesa e Reforma Agrária parte a defesa de cursos de Pedagogia da Terra e de formação de professores do campo.

Os cursos de Pedagogia da Terra apresentam um programa específico das lutas dos movimentos sociais pela Reforma Agrária. Os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos do campo reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

Os movimentos sociais, ao se afirmarem como sujeitos de políticas de

formação, trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica. Além disso, invertem os processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares vistos apenas como destinatários de políticas e não como autores-sujeitos políticos de políticas. Essa inversão tem trazido tensões não apenas nas concepções de formação, mas tensões políticas de reconhecimento dos movimentos sociais como autores nas universidades, no MEC e nos órgãos de formulação e análise de políticas do Estado.

A política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores está sendo um processo que obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais. Esse processo tem um significado de grande relevância política. Consequentemente, os currículos de formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas.

Incorporar nos cursos a formação acumulada

O fato de os movimentos sociais serem atores centrais nos cursos de formação traz consequências para as políticas e para os currículos de formação. Seu ponto de partida é a radicalidade política, cultural e educativa, que vem dos próprios movimentos sociais e dos seus processos de formação como militantes-educadores. Levam para os cursos formais a riqueza de práticas, de

concepções de formação aprendidas na tensa e pedagógica dinâmica política do campo de que são sujeitos centrais.

A lógica dominante até nos cursos de formação de professores críticos, reflexivos e transformadores tem sido em que currículos formar professores com essa capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade. Essa tem sido a lógica legitimante de tantas propostas críticas de formação docente. Na medida em que os(as) militantes-educadores(as) dos movimentos que chegam a esses cursos carregam radicalidades políticas, culturais e educativas, acumuladas nas lutas dos movimentos, eles passam a exigir dos cursos de formação o reconhecimento desses saberes, valores, concepções de mundo, de educação, como ponto de partida de sua formação.

Demanda-se dos currículos que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino-aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo. Nessas tensões, vai se conformando a concepção de formação de professores e professoras do campo.

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo profissional de educação básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos.

Reconhecer e incorporar essa riqueza de aprendizados que entram nos cursos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo e de pro-

fessores indígenas e quilombolas exige mudar as identidades dos cursos de formação como meros capacitadores para o exercício do magistério e reconhecê-los como o lugar aberto aos saberes, valores e práticas educativas que se dão na dinâmica social, política e cultural, nos movimentos sociais que chegam aos cursos às universidades. A trajetória de conformação da política de formação de professores do campo mostra não ser nada fácil fazer essas mudanças. Os cursos e seus educandos são mantidos à margem do funcionamento das faculdades e universidades, reproduzindo o trato histórico marginalizado desses coletivos.

Há resistências em reconhecer os coletivos sociais, étnicos e raciais do campo que chegam a esses cursos como sujeitos de conhecimentos, de linguagens, de história intelectual e cultural, de trajetórias políticas de formação. Pouco se tem avançado em seu reconhecimento positivo e na abertura a diálogos. Consequentemente, pouco se tem avançado no questionamento das lógicas que inspiram os cursos oficiais de formação docente. Como avançar para superar a condição desses cursos, que estão à margem da dinâmica dos cursos oficiais? E, sobretudo, como superar sua caracterização como concessões benévolas para as “minorias à margem” do conhecimento, da ciência, da cultura, da civilização e da educação?

Trata-se de questões tensas que provocam a conformação da concepção de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas. Esses cursos significam reverter as visões e os tratos, os processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica.

Política afirmativa de formação

A estratégia dos movimentos sociais do campo avança defendendo esses cursos como política afirmativa. Na *Proposta do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo* (Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005), o plano é justificado como ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais.

Podemos reconhecer na defesa da formação específica de professores uma política afirmativa de formação ou uma das frentes de formação política e identitária de um outro projeto de campo. Primeiro, porque vai além de uma ação corretiva de históricas desigualdades e passa a ser defendida como proposta dos povos do campo em processos de afirmação social, política, cultural e pedagógica. Esses povos atuam como sujeitos políticos de presenças-reconhecimentos afirmativos (da agricultura camponesa, do trabalho, de um projeto de campo, da cultura e valores aprendidos nesse trabalho, na produção camponesa) contra o histórico ocultamento e a segregação nos processos de dominação-subordinação.

Esse caráter afirmativo dá dimensões políticas novas às lutas no campo e às políticas de formação de docentes-educadores. Essas políticas afirmativas acabam gerando um processo de repolitização das políticas e dos próprios cursos de formação docente – que, tradicionalmente, são equacionados com base em currículos de do-

mínios de competências generalistas de ensino-aprendizagem. Os cursos de Pedagogia da Terra, de Formação de Professores do Campo, Indígenas, e Quilombolas politizam essas políticas ao vinculá-las a lutas políticas afirmativas desses povos e outro projeto de campo.

Por sua vez, a presença de militantes-estudantes do campo, indígenas, e quilombolas nesses centros de formação tem instigado a repolitização do perfil, das pesquisas e dos currículos de formação do docente-educador da educação básica e superior, e dos próprios centros de pedagogia e de licenciatura e de seus currículos, suas pesquisas e sua produção teórico-didática.

Uma forma de repolitizar os currículos de formação tem sido incorporar o conhecimento dessa história de produção das desigualdades e da história das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital. Os currículos de formação têm incorporado o direito ao conhecimento da história de resistências e de ações coletivas de movimentos sociais pela sua afirmação.

Se os profissionais docentes-educadores entenderem essa tensa história, estarão capacitados a trabalhar esse entendimento com as crianças e adolescentes, com os jovens e adultos que trabalham nos campos, nas comunidades indígenas, negras e quilombolas, e até nas escolas públicas populares em que chegam os diferentes, feitos e tratados em nossa história como desiguais. A incorporação dessa riqueza de conhecimentos ocultados trará maior densidade e radicalidade teórica aos currículos de formação.

Uma formação plural para funções plurais

Essa riqueza de conhecimentos incorporados nos currículos de formação dos profissionais do campo vai construindo uma concepção plural de formação. Ter os movimentos sociais como sujeitos políticos da construção dessa concepção de formação, ter militantes-educadores como estudantes, traz uma concepção ampliada de formação.

As políticas, assim como as diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação, limitam-se a formar professores para o ensino fundamental e médio ou para a educação escolar da infância e de jovens e adultos. Essa concepção se limita aos processos escolares e com ênfase no ensino-aprendizagem, secundarizando os processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, intelectual, cultural, ético, identitário dos educandos. Sobretudo, ignoram os processos de formação que acontecem no trabalho, na sobrevivência, nas resistências à opressão, na diversidade de lutas, ações e movimentos de libertação. Que profissionais formar para acompanhar esses processos formadores escolares e extraescolares mais plurais?

Os movimentos sociais contribuem para a conformação de uma concepção de educação que incorpore essa pluralidade de dimensões e funções formadoras. Defendem uma relação estreita entre a função educativa, diretiva e organizativa no perfil de educador; dão ênfase às didáticas não apenas escolares, de ensino, mas às estratégias e didáticas para a direção e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos.

A ênfase nesses vínculos entre educadores e dirigentes “interventores” na realidade do campo, formuladores e implementadores de políticas mais amplas com finalidades gerenciais educativas e políticas, traz consequências para o perfil de educador das escolas e para a sua formação (Arroyo, 2005).

Essa defesa de uma formação mais plural encontra justificativa na função política esperada da escola do campo. Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar... Que escola, que currículo e que formação dos seus professores darão conta dessa escola articulada aos processos produtivos, de trabalho, de lutas do campo? Afirmando essa escola, esses currículos e esse perfil de professores do campo, os movimentos sociais estão conformando outra concepção de formação para todos os profissionais da educação básica e para todos os cursos de Pedagogia e de Licenciatura.

Uma concepção totalizante de formação

A Proposta do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo defende romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana.

Sendo coerente com relação a essa linha, a concepção de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas se propõe a superar a fragmentação do conhecimento. A formação por áreas, e não por disciplinas, é uma estratégia para essa superação.

Os movimentos sociais constroem leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de campo, de direitos e de formação mais totalizantes, menos segmentadas por recortes. As matrizes em que eles se formam carregam esses processos totalizantes: o trabalho, a terra, a cultura, as experiências de opressão-libertação (ver PEDAGOGIA DO OPRIMIDO).

A concepção de educação-formação que os movimentos sociais vão construindo ao fundamentar-se nesses princípios-matrizes priorizam o direito à formação plena humana, politécnica, do trabalhador (ver TEMPOS HUMANOS DE FORMAÇÃO). Neste contexto, encontra seu sentido mais radical na defesa de formação já não segmentada por áreas e articulando tempos presenciais e tempo de comunidade ou de inserção nos processos formativos do trabalho, da produção camponesa, da agricultura familiar (escolas família-pedagogia da alternância), da inserção nas lutas dos movimentos pela terra, pelos territórios, pela libertação. Incorporar essa história como objeto de conhecimento e de pesquisa dá outra densidade teórica aos currículos de formação.

Há ainda uma motivação para resistir à fragmentação em que se estruturam os currículos de educação básica e de formação, quando pensamos a educação do campo e a formação de seus profissionais: o campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, na qual cada instituição e

campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte do social. No campo, nas formas produtivas em que os diversos povos se organizam, tudo é extremamente articulado. Os movimentos sociais agem e se estruturam nessa dinâmica produtiva, social, cultural. As intervenções e lutas desses movimentos são totais, e conformam seus integrantes como militantes-educadores totais que propõem currículos que incorporem essa formação totalizante nos cursos de formação (Arroyo, 2005).

Poderíamos acrescentar que, na agricultura camponesa, familiar e nas comunidades agrícolas, desde a infância-adolescência-juventude, vai se dando a inserção total nos processos produtivos e de trabalho, sociais, culturais, de valores e de identidades – é, portanto, uma formação total. Como formar seus professores para entenderem e acompanharem esses processos totais de socialização, de aprendizagem, de formação tão específicos das vivências da infância, da adolescência e da juventude do campo, indígena, quilombola que se educa nas escolas?

Diversidade de modos de pensar

A construção da concepção de formação de professores do campo é acompanhada por uma produção consistente de pesquisas, projetos, análises e avaliações, a ponto de termos um acúmulo teórico produzido pelos coletivos docentes desses cursos e pelos militantes em formação. Uma característica desses cursos é constituírem coletivos de produtores-pesquisadores de conhecimentos sobre a própria prática de formação tanto nos cursos, nas pesquisas, no tempo comunidade e na

dinâmica social, política, cultural e pedagógica do campo, de seus povos e dos seus movimentos.

É significativa a socialização dessa produção sobre a concepção de formação dos professores do campo. Um espaço foi aberto nos grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e na programação do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), em 2010, cujo tema foi “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente”. A formação de professores do campo esteve presente, com oito trabalhos apresentados no encontro. Ainda merecem destaque as duas edições do Encontro de Pesquisa em Educação do Campo.

Entretanto, essa densa produção nem sempre é reconhecida e incorporada como produção teórica sobre formação e trabalho docente. Até os processos de formação que acontecem

no trabalho, na produção camponesa, nos movimentos sociais que os militantes em formação levam aos cursos nem sempre encontram reconhecimento. Nem suas leituras de mundo, suas linguagens, suas culturas e seus modos de pensar e de pensar-se são reconhecidos. Ao entrar na academia, na pesquisa, na lógica da produção científica, nas avaliações, se defrontam com racionalidades, valores, linguagens, concepções fechadas em si mesmas, que inferiorizam suas culturas, racionalidades, modos de pensar e de pensar-se.

Como equacionar e superar visões inferiorizantes de outras formas de pensar, de outras culturas e de seus coletivos quando chegam à academia vítimas de representações raciais históricas inferiorizantes? A concepção de formação que está em construção tenta superar essas visões e avançar para posturas de reconhecimento e de diálogo entre modos de pensar.

Para saber mais

ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). Educação do campo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15. *Anais...* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, M. G. *Formação de educadores e educadoras do campo*. Brasília, 2005. (Mimeo).

_____. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (GPT). *Proposta do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo*. Brasília: Secadi/MEC, 2006.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo na UnB. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15. *Anais...* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; _____. (org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FUNÇÃO SOCIAL DA PROPRIEDADE

Juvelino Strozake

O conceito de *função social da propriedade* está descrito no artigo 186 da Constituição Federal. Este artigo é bastante claro sobre o que significa cumprir a função social:

[...] a função social é cumprida quando a propriedade rural atende, *simultaneamente*, os seguintes requisitos: I – aproveitamento racional e adequado; utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; observância das disposições que regulam as relações de trabalho; exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Para registrar esse conceito na Constituição Federal, foi necessário travar uma briga com a bancada do Centrão¹ durante os trabalhos da Constituinte, entre 1987 e 1988. Além do artigo 186 e de seus quatro incisos, é necessário ver o artigo 184 para se chegar à conclusão de que a União poderá desapropriar as terras que não cumprem a função social.

Os ruralistas insistem em argumentar que as terras *produtivas* não podem ser desapropriadas, porque o artigo 185 da Constituição Federal diz que “são insuscetíveis de desapropriação as terras produtivas”. Ocorre que, para fazer uma terra produzir, o proprietário poderá desmatar e poluir o meio ambiente, reduzir o trabalhador à condição de escravo e, assim, alcançar os índices de produtividade e lucro.

Porém, não é esse o *espírito* da Constituição Federal. A nossa Carta Magna precisa ser lida e interpretada no seu conjunto, e não em linhas, destacando apenas o que interessa aos ruralistas. Portanto, as terras que podem ser desapropriadas e destinadas ao Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) são todas aquelas que não cumprem a função social. Essas também são as terras que podem ser ocupadas para fins de pressão pela agilização das desapropriações. As terras *produtivas*, desde que não cumpram com a *função social*, podem e devem ser ocupadas pelos movimentos sociais.

A função social da propriedade é um tema apaixonante e crucial para o nosso futuro. Vejamos, agora, um pouco de sua história.

O espaço territorial é finito, limitado, e a terra como meio de produção de alimentos, bens para o consumo, produtos, ou reserva de mercado, moradia, sempre foi fonte de controvérsia e guerras.

A cultura popular dedicou grandes momentos e festejos à mãe Terra. Alguns povos comemoram o momento do plantio, outros organizam festas na colheita. Todos os povos, desde a tradição indígena, passando pelas tribos na África, sociedades europeias, americanas e asiáticas, organizaram-se na medida e nas possibilidades da produção de alimentos retirados do solo e da exploração de recursos naturais para a produção social da vida.

O aumento populacional, a concentração de pessoas em pequenos espaços, a ganância de grandes grupos empresariais foi gerando permanente debate sobre a necessidade de se estabelecerem regras para o uso e a ocupação das terras agricultáveis.

O debate sobre a responsabilidade social dos proprietários de terras, dentro da Igreja e da teologia, nasceu com a constatação de que a terra foi dada em comum a todos os homens, e, portanto, ninguém poderia assenhorar-se dos bens coletivos.

No final do século VI, a propriedade privada já tinha conquistado seu lugar na mente e nos corações dos homens. A Igreja, embora não defendesse a divisão geral dos meios de produção, insistia na tese da função social da propriedade. O papa Gregório Magno afirmava que “a terra é comum a todos” e condenava aqueles que acumulavam, chegando a dizer que a concentração da propriedade é causa da morte pela fome e da pobreza generalizada (ver Alves, 1995, p. 161-162).

A corrente jurídico-filosófica tem seu início com a Revolução Francesa, e dela recebe sua principal influência: a exaltação do indivíduo e de sua liberdade.

Segundo os pensadores desse período, entre eles John Locke, o indivíduo progride pelo trabalho, e a propriedade é uma continuação da liberdade humana; portanto, sem propriedade não existe liberdade.

O Código Civil elaborado pela burguesia após a Revolução Francesa, também conhecido como Código Napoleônico, permitia ao proprietário o direito de dispor das coisas da maneira mais absoluta possível, evidenciando a liberdade defendida pelos burgueses logo após saírem da opressão da

monarquia. Fábio Konder Comparato (2000) afirma que o Código Napoleônico gerou o conceito de propriedade como “poder absoluto e exclusivo sobre coisa determinada” (ibid., p. 133), objetivando apenas a satisfação das necessidades “do seu titular”, necessidades individuais, sem nunca levar em consideração a situação coletiva.

Orlando Gomes, professor catedrático da Faculdade de Direito da Universidade da Bahia, considera Leon Duguit “o pai da ideia de que os direitos só se justificam pela missão social para a qual devem contribuir” (Gomes, 2000, p. 108), pois pensa o proprietário como um “funcionário” a serviço dos interesses sociais.

A doutrina desenvolvida por Duguit bateu forte na teoria individualista. Contrariando as teses burguesas de que o homem nasce só, isolado, independente dos outros, e que sua liberdade e sua propriedade são direitos subjetivos e inalienáveis, afirmou que os homens nascem em sociedade, dela dependem para a sua sobrevivência e estão adstritos às decisões da coletividade.

Abaixo transcrevemos texto de Duguit, verdadeiro clássico para a compreensão da extensão do pensamento do jurista “pai” do conceito moderno de função social:

A propriedade deixou de ser o direito subjetivo do indivíduo e tende a se tornar a *função social* do detentor da riqueza mobiliária; a propriedade implica para todo detentor de uma riqueza a obrigação de empregá-la para o crescimento da riqueza social e para a interdependência social. Só o proprietário pode executar uma certa tarefa social. Só ele

pode aumentar a riqueza geral utilizando a sua própria; a propriedade não é, de modo algum, um direito intangível e sagrado, mas um direito em contínua mudança que se deve modelar sobre as necessidades sociais às quais deve responder. (Duguit apud Gomes, 2000, p. 109)

A concepção burguesa individualista da propriedade, entendida como direito absoluto e exclusivo de seu proprietário, não resistiu às transformações ocorridas na sociedade a partir de 1900, especialmente após as duas guerras mundiais.

Para socorrer o homem empobrecido e minorar o sofrimento imposto pelo crescimento desordenado do capitalismo, o Estado liberal foi substituído pelo Estado providência ou Estado social, que promove transformações necessárias para realizar justiça social, propiciando maior distribuição da riqueza produzida.

A primeira Constituição escrita a considerar a função social da propriedade foi a do México, elaborada em 1917, após a revolução comandada por Emiliano Zapata; a Constituição mexicana atende aos interesses do campesinato e consagra o caráter coletivo da propriedade da terra.

A Constituição da Alemanha, conhecida como Carta Política de Weimar, publicada em 1919, recebeu forte influência da teoria de Duguit, constituindo verdadeiro ponto inicial na consagração da propriedade como função social, quer dizer, propriedade como bem que deve estar a serviço da coletividade. É o que se infere do artigo 153 do Código Civil Alemão, que diz “A propriedade obriga”, e do artigo 155, no

que diz respeito às propriedades rurais: “O possuidor da terra está obrigado, frente à comunidade, a trabalhar a terra e a explorar o solo”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada logo após os horrores da Segunda Guerra Mundial, reforçou para o mundo ocidental a ideia dos direitos humanos, expressando o direito à paz, à justiça e ao desenvolvimento econômico e social.

Nas palavras de Flávia Piovesan, a “Declaração consolida a afirmação de uma ética universal” (1997, p. 155) e planta as bases para a compreensão dos direitos econômicos, sociais e culturais² como direitos universais que devem ser assegurados a todos para “que a pessoa não seja compelida, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão”.³

No caso brasileiro, em que pese à maciça presença de latifundiários na Constituinte de 1932, foi na Constituição de 1934 que, pela primeira vez, a propriedade no Brasil ficou condicionada ao interesse social e coletivo (ver art. 113, inciso 17). Os termos de seu acolhimento foram ampliados e redefinidos na Constituição de 1946, que instituiu a possibilidade de “justa distribuição da propriedade, com igual oportunidade para todos” (art. 147). Já o princípio da função social da propriedade foi originalmente incorporado à legislação brasileira na Constituição de 1967, inspirado no Estatuto da Terra (de 1964). Mas foi somente na Constituição Cidadã de 1988 que a função social da propriedade alcançou os contornos distintos que tem hoje.

Antes da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Terra, lei ordinária promulgada logo após o golpe militar de abril de 1964, em resposta às

reivindicações esposadas pelos lavradores sem-terra organizados nas Ligas Camponesas, teve o mérito de esmiuçar e estabelecer os requisitos e pressupostos do conceito da função social da propriedade.

Analisando a recente história da função social da propriedade nas nossas cartas magnas, verificamos uma crescente evolução no conceito. Nunca, porém, como agora, a questão assumiu tamanha relevância jurídica, posto que o artigo 5º da Constituição Federal, nos incisos XXII e XXIII, estabelece, em passos sucessivos, a garantia do direito de propriedade e a indispensabilidade de que ela atenda a sua função social. Além disso, a Constituição de 1988, sobretudo no artigo 186 e seus incisos, estabeleceu o conteúdo de função social.

A propriedade privada dos meios de produção, no nosso caso, a terra, é para o Estado um direito individual oponível a toda a coletividade, e o cumprimento da sua função social é, ao mesmo tempo, uma obrigação para o proprietário⁴ (por isso foi contemplada na ordem econômica), um direito difuso da sociedade – porque a coletividade necessita de alimentos, que seja preservado o meio ambiente e que sejam respeitadas as leis trabalhistas –, e um direito coletivo dos trabalhadores rurais sem-terra (porque possuem direito ao e interesse no assentamento em projetos de Reforma Agrária).

O artigo 5º, inciso XII da Constituição de 1988 assegurou a propriedade, bem como o direito à vida, à liberdade, como direito fundamental do ser humano. O inciso XIII do mesmo artigo estabeleceu que a propriedade atenderá a sua função social e, portanto, a propriedade está assegurada desde que

cumpra sua função social, porque esta foi elevada à categoria de direito fundamental. Complementando o regime jurídico da propriedade, a Constituição Federal atribuiu um “conteúdo positivo à função social” (Tepedino, 2000, p. 125), no artigo 186 e incisos, dizendo que atender a função social significa, simultaneamente, fazer um “aproveitamento racional e adequado”, utilizar adequadamente os recursos naturais disponíveis e preservar o meio ambiente, observar “as disposições que regulam as relações de trabalho” e exercer uma “exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores”.

A função social da propriedade, que fique claro desde logo, conforme lição de José Afonso da Silva, “não se confunde com os sistemas de limitação da propriedade” (Silva, 1996, p. 273). As limitações dizem respeito ao exercício do direito; por sua vez, a função social diz respeito “à estrutura do direito mesmo, à propriedade” (ibid.). Isso quer dizer que a função social é uma obrigação intrínseca ao direito de propriedade, e não mera barreira ao exercício do direito de propriedade.

Outro ponto fundamental deste tema é em que medida e como deve ser interpretada a *posse da terra*. Está mais do que evidente que todo uso da propriedade deve estar de acordo com o conceito de função estabelecido no artigo 186 e incisos da Constituição Federal; portanto, à propriedade rural que não cumpra os requisitos da função social da propriedade não está assegurada a proteção possessória prevista na legislação infraconstitucional, principalmente aquela proteção prevista no Código Civil.

A única garantia legal reservada à propriedade rural que não cumpre

sua função social é a *indenização em caso de desapropriação*, ou seja, não pode o Poder Judiciário prestar tutela jurisdicional de defesa da posse em relação a imóvel rural que não cumpre sua função social, sob pena de estender a esse tipo de propriedade garantias diversas daquela única prevista na Constituição Federal: indenização em caso de desapropriação.

Diante do texto constitucional e dos superiores interesses difusos da coletividade e dos interesses coletivos dos trabalhadores rurais sem-terra, é possível afirmar que a posse juridicamente protegida é aquela que cumpre com a função social.

Portanto, quando estamos diante de uma ocupação de terra promovida pelos movimentos sociais que buscam pressionar o Poder Público, tensionando pela agilidade da Reforma Agrária, na ação de reintegração de posse, para que se consiga uma liminar, deve ser demonstrado e provado que aquela área de terra cumpre com a função social, ou seja, que produz de acordo com os índices estabelecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que respeita a legislação ambiental e as leis trabalhistas, e que está sendo utilizada para beneficiar os trabalhadores e todos os que vivem naquela região.

Em que pese à clareza da Constituição Federal e da Lei de Reforma

Agrária, o discurso jurídico e político disseminado pelos meios de comunicação de massa, incorporado por grande parte dos funcionários públicos, sejam membros do Poder Judiciário ou do Executivo, é marcado pela ideologia da interpretação individualista da lei, na qual uma vírgula, um advérbio, ou mesmo uma linha destoante entre um parágrafo e um inciso permite ao intérprete manter o flagelo e a miserabilidade de grande parte da população em benefício de meia dúzia de proprietários que utilizam as terras apenas para a produção de grãos, açúcar e álcool para a exportação.

Cabe aos movimentos sociais a tarefa de forçar uma interpretação da Constituição Federal de acordo com os interesses coletivos e gerais da sociedade, obrigando o Estado a planejar e a executar uma política agrícola capaz de promover a produção de alimentos limpos de venenos, saudáveis e ecologicamente sustentáveis, usando o trabalho humano de acordo com as regras da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), dando à propriedade da terra uma função maior, abandonando a noção individualista, e, assim, auxiliar na erradicação das desigualdades sociais, da pobreza, promovendo a solidariedade e construindo uma verdadeira sociedade justa, na qual não haja tanta terra abandonada e tantos homens e mulheres sem terra.

Notas

¹ O *Centrão* foi uma aglutinação de deputados constituintes que pretendiam não se identificar com a esquerda nem com a direita. Na verdade, representava os interesses dos grandes grupos econômicos e empresariais, de latifundiários e da grande mídia, e que, reunindo a maioria dos deputados constituintes, conseguiu aprovar e incluir na Constituição Federal muitos artigos contrários aos interesses dos trabalhadores.

² Artigo XXV – 1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos

e os serviços sociais indispensáveis, o direito à segurança, em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

³ Ver o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

⁴ Conforme a redação do artigo 170 da Constituição Federal, a “ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”.

F

Para saber mais

ALVES, F. *Direito agrário – política fundiária no Brasil*. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

BERCOVICI, G. *Constituição econômica e desenvolvimento*. São Paulo: Malheiros, 2005.

COMPARATO, F. K. Direitos e deveres em matéria de propriedade. In: STROZAKE, J. (org.). *A questão agrária e a justiça*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000. p. 130-147.

ESCRIVÃO FILHO, A. S. *Uma hermenêutica para o programa constitucional do trabalho rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GOMES, O. *Direitos reais*. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

GRAU, E. R. *A ordem econômica na Constituição de 1988*. 10. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2005.

LARANJEIRA, R. *Propedêutica do direito agrário*. São Paulo: Edições LTr, 1975.

LYRA FILHO, R. *O que é direito*. São Paulo: Brasiliense, [s.d.]. (Coleção Primeiros Passos, 16).

MARÉS, C. F. *A função social da terra*. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2003.

PINTO JÚNIOR, J. M.; FARIAS, V. A. *Função social da propriedade: dimensões ambiental e trabalhista*. Brasília: Nead, 2005.

PIOVESAN, F. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.

SILVA, J. A. da. *Curso de direito constitucional positivo*. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

SODERO, F. P. *Direito agrário e reforma agrária*. São Paulo: Livraria Legislação Brasileira, 1968.

STROZAKE, J. *A questão agrária e a justiça*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

_____. (org.). *Questões agrárias: julgados comentados e pareceres*. São Paulo: Método, 2002.

TEPEDINO, G. O papel do Poder Judiciário na efetivação da função social da propriedade. In: STROZAKE, J. (org.). *Questões agrárias: julgados comentados e pareceres*. São Paulo: Método, 2002. p. 91-132.

FUNDOS PÚBLICOS

José Marcelino de Rezende Pinto

Este verbete apresenta os principais temas do financiamento da educação no Brasil, no contexto da política de fundos e seu impacto para uma educação do campo de qualidade. No Brasil, desde a Constituição Federal de 1934, o financiamento da educação baseia-se na destinação de um percentual mínimo da receita de impostos (vinculação) para a manutenção e desenvolvimento do ensino (Melchior, 1987). Em sua forma atual, este princípio encontra-se prescrito no artigo 212 da Constituição de 1988. A partir de então, foram introduzidos mecanismos de subvinculação por meio de fundos (inicialmente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, o qual foi substituído, a partir de 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb). Em cada estado e no Distrito Federal, parte dos recursos já vinculados ao ensino dos estados e municípios é carreada ao Fundeb e automaticamente redistribuída na proporção das matrículas das respectivas redes. A União, a partir de 2010, contribui com um complemento correspondente a 10% dos recursos dos estados e municípios ao Fundeb. Essa complementação é destinada aos estados com menores recursos disponíveis por aluno. Com o Fundeb, houve também um aperfeiçoamento dos mecanismos de controle social dos recursos via conselhos de acompanhamento e con-

trole social (Monlevade, 2007). Não obstante os avanços ocorridos nos últimos anos, em especial a partir da Constituição de 1988, o sistema de financiamento da educação ainda apresenta alguns problemas estruturais.

Em primeiro lugar, muito embora as disparidades nos recursos disponíveis por aluno entre os diferentes estados tenham minorado com o Fundeb, as diferenças ainda são grandes. Tendo por base os dados estimados para 2011, a razão entre o maior e o menor valor por aluno do Fundeb (anos iniciais do ensino fundamental urbano) é de quase duas vezes. Isso significa que um aluno do Maranhão recebe, do Fundeb, quase a metade do que o fundo disponibiliza para um estudante de Roraima, por exemplo.

Em segundo lugar, o menor valor a ser disponibilizado por aluno nos anos iniciais do ensino fundamental urbano será de cerca de R\$ 144,00/mês (2011) e de R\$ 166,00/mês nas escolas rurais, quantia claramente insuficiente para garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino. Basta dizer que a mensalidade de uma escola privada frequentada por crianças da classe média é de, no mínimo, três vezes esse valor. Esse é o valor/aluno estimado para os estados de Alagoas, Amazônia, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte. O principal efeito do subfinanciamento são os baixos salários dos professores. Estudo feito por Alves e Pinto (2011), com base nos dados da Pesquisa Nacional

por Amostra de Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009), mostra que os professores com formação de nível superior e que atuam no ensino médio recebem uma remuneração que é próxima daquela obtida pelos cabos e soldados da polícia militar, caixas de banco e técnicos em contabilidade, cerca de 40% menos do que recebem engenheiros, advogados e economistas, o que reduz a atratividade da carreira.

Neste sentido, o país ainda está longe de ver cumprido o estatuído na Constituição (ver o parágrafo 1º do artigo 211), que estabelece como papel da União garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira.¹ Outra questão na qual ainda há muito no que se avançar refere-se à fiscalização dos gastos com educação pelos Tribunais de Contas. Como apontam os estudos minuciosos feitos por Davies (2000), ainda são inúmeros os mecanismos de burla à vinculação feitos pelos entes federados.² Mesmo considerando-se as mudanças ocorridas na legislação referente ao financiamento e a grande expansão da receita tributária em relação ao produto interno bruto (PIB) ocorrida nos últimos anos, análise feita por Castro (2007) para o período 1995-2005 indica que os gastos com educação no período, embora tenham crescido em valores reais, mantiveram sua participação em relação ao PIB estabilizada no patamar de 4%.

Deste total, a educação superior fica com cerca de 25%, e a educação básica, com 75%. Essa relativa estabilidade nos gastos, em um contexto

de expansão da carga fiscal, ocorreu principalmente porque a expansão da receita tributária se deu por meio da criação e majoração das contribuições sociais e econômicas, sobre as quais, ao contrário dos impostos, não incide a vinculação para o ensino (Pinto, 2000). Além disso, houve o efeito da desvinculação das receitas da União (DRU), que reduzia a base da receita em relação a qual se afere o cumprimento da vinculação, por parte do governo federal. Felizmente, com a aprovação da emenda constitucional nº 59/2009, a partir de 2011, a DRU deixa de produzir efeito no que se refere aos recursos para a educação.

Essa mesma emenda ampliou a escolaridade obrigatória para a faixa de 4 a 17 anos, a partir de 2016. Esse fato, embora positivo, ressalta, mais uma vez, o desequilíbrio do pacto federativo na oferta educacional no país, uma vez que o fim da DRU deverá ampliar os recursos educacionais do governo federal, enquanto a responsabilidade imediata de atendimento na faixa de 4 a 17 anos cabe aos estados e municípios. Hoje, embora o governo federal fique com cerca de 60% da carga tributária líquida (já considerando as transferências constitucionais), sua participação nos gastos públicos com educação (em todos os níveis) é inferior a 20%. Nesse sentido, a grande expectativa para os próximos anos é a ampliação dos gastos públicos com educação. A I Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada no início de 2010, em seu documento final, fixou como diretriz para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) uma expansão de forma a atingir 7% do PIB em 2011 e 10% do PIB em 2014, cabendo à União a maior contri-

buição neste crescimento. Contudo, o projeto de lei nº 8.035/2010, do Plano Nacional de Educação 2011-2020, enviado pelo Executivo ao Congresso, em desrespeito a essa diretriz, menciona apenas a meta de 7% do PIB a ser atingida somente em 2020. Além disso, e contrariamente às decisões da Conae, o projeto do Executivo amplia os mecanismos de transferências de recursos públicos para as instituições privadas de ensino.

Custo aluno–qualidade

Outro conceito fundamental para a garantia do financiamento de uma educação de qualidade aprovado pela Conae foi o do custo aluno–qualidade (CAQ). A falta de qualidade é um problema que atinge a escola brasileira desde as suas origens. Em trabalho pioneiro feito originalmente em 1889, Almeida (1989) já relatava as mazelas da educação pública brasileira, atribuindo-as ao subfinanciamento e aos baixos salários dos professores. Durante o século XX, o país apresentou um impressionante crescimento do atendimento escolar nas diferentes faixas etárias. Contudo, essa expansão foi feita sem qualquer preocupação com a garantia da qualidade. É nesse contexto que surge a demanda pelo direito a uma escola pública de qualidade para todos. Desde 1988, a Constituição Federal já estabelece, em seu artigo 206, como princípio, a “garantia de padrão de qualidade”. A Constituição, contudo, avançou pouco na forma de viabilizar esta norma, uma vez que o princípio que regula o financiamento da educação é o dos recursos disponíveis por aluno, tendo por base os percentuais mínimos vinculados.

Não houve a preocupação em se verificar se os valores assim disponibilizados garantiam um padrão mínimo de qualidade para o ensino oferecido. Neste sentido, produziu-se um rico debate sobre a relação entre o padrão de financiamento e a qualidade do ensino que perdura até hoje.³ Um passo importante ocorreu com a alteração dada ao parágrafo 1º do artigo 211 da Constituição pela emenda constitucional nº 14/96, a mesma que criou o Fundef. Segundo a nova redação, cabe à União, em matéria educacional, exercer “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e *padrão mínimo de qualidade de ensino* mediante assistência técnica e *financeira* aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (grifos nossos). Define-se, assim, o princípio do custo aluno–qualidade e a quem cabe garanti-lo: à União, em colaboração com os estados e municípios. Porém, como chegar ao valor do CAQ? A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 4º, inciso IX, oferece um caminho ao definir “padrões mínimos de qualidade de ensino” como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino–aprendizagem”. Portanto, o caminho apontado pela legislação é o de que a qualidade de ensino está associada aos insumos.

Embora essa correlação entre insumos e qualidade pareça natural, há um grupo de pesquisadores, em especial nos Estados Unidos, que a contesta.⁴

Um segundo passo importante para se atingir o CAQ foi dado com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2001-2010, em 2001 (lei nº 10.172). Essa lei, que fixou diretrizes e metas para a educação nacional na primeira década

deste século, arrolou um conjunto extremamente detalhado de insumos e de condições de funcionamento que deveriam ser assegurados em todas as escolas do país em suas diferentes etapas e modalidades. Mais do que isso, o plano fixou também os meios para se atingir essas metas, ao determinar a ampliação dos gastos públicos com educação de forma a atingir 7% do PIB. Contudo, essa determinação, fundamental para viabilizar o PNE, foi vetada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Foi nesse contexto que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 2002, iniciou um movimento de mobilização social para a construção do CAQ. A ideia central norteadora do processo foi: qual deve ser o recurso gasto por aluno para se ter um ensino de qualidade? Já a metodologia para a construção do CAQ envolveu ampla participação. Nesse sentido, foram organizadas oficinas de trabalho que contaram com a presença de profissionais da educação, de especialistas, de pais e alunos e de gestores educacionais.

Nessas oficinas, em coerência com a legislação, buscava-se definir os insumos que deveriam compor uma escola com padrões básicos de qualidade. Neste sentido, firmou-se o consenso de que o que se discutiria seria um ponto de partida, um padrão mínimo de qualidade que deveria ser assegurado a todas as escolas do país, até porque os critérios de qualidade evoluem com o tempo. Daí surgiu o conceito de *custo aluno-qualidade inicial* (CAQi), entendido como um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil (Carreira e Pinto, 2007). Portanto, o conceito de qualidade que norteou a proposta referenciou-se em uma perspectiva democrática e de qua-

lidade social. Não se visa a uma escola de qualidade para uma pequena elite de crianças e jovens, mas para o conjunto da população brasileira. Parte-se também do pressuposto de que a qualidade é um conceito em disputa, e que o próprio processo de debatê-la já é um de seus componentes. Buscou-se, então, a construção de escolas típicas (creche, pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio, anos iniciais e finais do ensino fundamental na educação do campo), estabelecendo-se padrões de construção, equipamentos, número de profissionais, padrões de remuneração, e número de alunos por turma. Todos esses insumos foram precificados em valores de 2005, e as tabelas podem ser obtidas no sítio da entidade.⁵ Na proposta foram ainda previstos recursos para que as escolas possam desenvolver projetos especiais, assim como recursos para a formação profissional (de toda a equipe) e para a administração central dos sistemas de ensino. A proposta da Campanha Nacional pelo Direito à Educação entende ainda que, no que se refere a modalidades específicas, como educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação quilombola, educação profissional e mesmo educação do campo (para a qual foi feita uma proposta de CAQi), seriam necessários estudos específicos para uma melhor definição do respectivo CAQi. A proposta sugere ainda a criação de adicionais do CAQi como forma de destinar mais recursos para as escolas que atendam crianças em condições de maior vulnerabilidade social. Finalmente, em 5 de maio de 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução n° 8/2010, que definiu o CAQi

como referência para a construção da matriz de padrões mínimos de qualidade para a educação básica pública no Brasil. Os valores fixados, tendo por base os percentuais do PIB *per capita*, são os seguintes: 39% para as creches, 15,1% para as pré-escolas, 14,4% para o ensino fundamental urbano de 1ª a 4ª séries (23,8% para o campo), 14,1% para o ensino fundamental urbano de 5ª a 9ª séries (18,2% para o campo), e 14,5% para o ensino médio. A proposta de deliberação associada a esta resolução, contudo, ainda não foi homologada pelo ministro da Educação, um ano após a sua aprovação.

Educação do campo e seu financiamento

Se, como apontado anteriormente, as escolas públicas urbanas, de uma maneira geral, não recebem recursos que assegurem um padrão mínimo de qualidade de ensino, no campo, a situação é dramática. Isso ocorre por uma conjunção negativa de fatores. Em primeiro lugar, porque a maioria dessas escolas encontra-se nas regiões mais pobres do país (58% no Nordeste e 18% na região Norte, em 2009, nas quais os valores por aluno propiciados pelo Fundeb são menores). Em segundo lugar, porque elas se encontram majoritariamente (85% em 2009) sob administração municipal, nível de governo que fica com a menor parte dos recursos tributários, como já observado. E, finalmente, porque as escolas do campo, em sua quase totalidade, possuem poucos alunos – em 2006, 43% das escolas rurais de ensino fundamental tinham apenas uma sala de aula, segundo o censo do MEC (Brasil, 2006) – e, pela lógica da política de fundos,

escolas pequenas dão “prejuízo”, pois não possuem uma escala mínima de custos. Assim, a título de exemplo, uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental do campo que tivesse 50 alunos teria, em média, 10 alunos por turma; considerando o valor-aluno mínimo do Fundeb (2011) que é recebido por quase todos os estados e municípios da região Nordeste, o recurso disponível por turma seria insuficiente até mesmo para garantir o piso nacional salarial para o docente. Já em qualquer escola urbana, a razão alunos/turma seria, no mínimo, o dobro deste valor.

A saída para reduzir custos adotada pelas administrações são as turmas multisseriadas. Além disso, há um forte estímulo para o fechamento de escolas rurais. De 1977 a 2009, foram fechadas 65 mil escolas rurais somente no ensino fundamental, uma redução de 46%. Em seu lugar, incrementa-se o transporte escolar para levar os estudantes do campo para escolas urbanas (2/3 dos alunos que moram na zona rural são transportados para escolas urbanas), nas quais vivenciam forte preconceito e se intensifica o fracasso escolar (Brancaleoni, 2002). O transporte escolar, por sua vez, é financiado pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), mas seus recursos são claramente insuficientes. Levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) nos municípios (considerando nove meses) indicou um custo médio real de R\$ 642,00/ano por aluno, em 2004, enquanto o valor anual previsto no Pnate por aluno para 2011 varia entre R\$ 121,00 e R\$ 172,00. Além disso, como, em geral, o transporte é terceirizado (67% do total, segundo o mesmo estudo do Inep)

e os contratos envolvem valores significativos (são milhares de quilômetros por dia no conjunto das linhas), abre-se também um campo propício para a corrupção com fins eleitorais.

Com o objetivo de reverter esse processo de fechamento das escolas da zona rural, boa parte delas, na verdade, sem condições mínimas de funcionamento (Pereira, 2007), e compensar o seu maior custo, existe um diferencial no valor contabilizado por aluno no Fundeb. Hoje, esse adicional é de 20%, um avanço em relação aos 2% do Fundef, mas muito aquém ainda da diferença real de custos. Estimativas feitas para a realização do CAQi apontam para um adicional de, no mínimo, 65% nos recursos para as escolas do campo. Recentemente, graças em especial à ação dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária, observam-se algumas experiências de escolas do campo que conseguem oferecer condições para um ensino de qualidade.

A rede federal de ensino de escolas técnicas e profissionais também oferece um padrão de excelência para a área, com gastos por aluno cerca de quatro vezes superiores ao valor mínimo do Fundeb. Tendo por base as estimativas do CAQi, o valor para garantir um padrão inicial de qualidade seria de R\$ 4.500,00 por aluno/ano (escola projetada de 70 alunos) para os anos iniciais do ensino fundamental, e de R\$ 3.500,00 por aluno/ano (escola projetada de 100 alunos) para os anos finais, em valores de 2010.

O grande desafio para o financiamento de uma escola do campo de qua-

lidade passa por achar o equilíbrio entre um número de alunos mínimo que garanta uma escala de funcionamento adequada e que, ao mesmo tempo, não implique, para os alunos, longas jornadas para chegar até a escola. No caso dos assentamentos de Reforma Agrária, a situação é de mais fácil solução, pois há um contingente relativamente concentrado de famílias. A questão se torna bem mais complexa para as regiões tomadas pelo latifúndio (e que são majoritárias), pois, nesses casos, o número de famílias é muito pequeno para uma grande extensão de área. Assim, a luta por uma educação do campo de qualidade passa necessariamente pela luta por Reforma Agrária e se dá concomitantemente a esta. De qualquer forma, nas regiões nas quais a densidade populacional é baixa, é fundamental o desenvolvimento de projetos pedagógicos de escolas de qualidade, que, necessariamente, terão de ter poucos alunos.

Considera do a obrigatoriedade constitucional do ensino dos 4 aos 7 anos, pode-se pensar em projetos de escola do campo que englobem da pré-escola ao ensino médio, com uso criativo do espaço e do corpo docente e funcional, e que assegurem qualidade e um custo-aluno compatível com as metas de gasto em relação ao PIB, fixadas inicialmente pela Conferência Nacional de Educação, e readequadas por um conjunto amplo de entidades da sociedade civil para o novo Plano Nacional de Educação, em 7% do PIB até 2015, e em 10% até 2020.⁶

Notas

¹ Sobre a timidez das políticas equalizadoras da União, recomendam-se os estudos de Araújo, 2007; Cruz, 2009; e Martins, 2009.

² No caso da União, recomenda-se o trabalho de Ximenes, 2009.

³ Ver, entre outros, Pinto, 1991; Mello, 1991; Mello e Costa, 1993; Monlevade, 1997; Farenzena, 2005; Verhine e Magalhães, 2006; e Gouveia et al., 2006.

⁴ Sobre a discussão insumos versus qualidade, recomenda-se a leitura de Brooke e Soares, 2008.

⁵ Ver <http://www.campanhaeducacao.org.br>.

⁶ Ver <http://www.campanha.org.br>, <http://www.cedes.org.br> e <http://www.anped.org.br>.

Para saber mais

ALMEIDA, J. R. P. *História da instrução pública no Brasil: 1500 a 1889*. São Paulo: Educ; Brasília: Inep/MEC, 1989.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. *Cadernos de Pesquisa*, 2011. (No prelo).

AMARAL, N. C. *Financiamento da educação superior: Estado versus mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Unimep, 2003.

ARAÚJO, R. L. S. *Financiamento da educação básica no governo Lula: elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do governo de FHC*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BRANCALEONI, A. P. L. *Do rural ao urbano: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Censo escolar*. Brasília: MEC/Inep, 2006.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação/Global Editora, 2007.

CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007.

CRUZ, R. E. *Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DAVIES, N. *Verbas da educação: o legal x o real*. Niterói: EdUFF, 2000.

FARENZENA, N. (org.). *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes regionais*. Brasília: MEC/Inep, 2005.

GOUVEIA, A. B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. *RBAE*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 253-276, jul.-dez. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílio (Pnad)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_brasil_2009.pdf. Acesso em: 14 set. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Transporte escolar – 2004*. Relatório de pesquisa. Brasília: MEC/Inep, 2004. (Mimeo.).

MARTINS, P. S. *O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis: estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MELCHIOR, J. C. A. *O financiamento da educação no Brasil*. São Paulo: EPU, 1987.

MELLO, E. Os desafios do ensino público de qualidade para todos. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 7, n. 1-2, p. 132-137, jan.-dez. 1991.

_____.; COSTA, M. Padrões mínimos de oportunidades educacionais: uma proposta. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, p. 11-24, jan.-abr. 1993.

MONLEVADE, J. *Educação pública no Brasil: contos & de\$conto\$*. Ceilândia: Idea, 1997.

_____. *Para entender o Fundeb*. Ceilândia: Idea, 2007.

PEREIRA, A. C. S. *Levantamento de indicadores de custo-aluno-qualidade para o ensino fundamental em escolas do campo de municípios do Estado do Pará*. 2007. Relatório (Qualificação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

PINTO, J. M. R. Em busca de um padrão mínimo de recursos por aluno no ensino de 1º grau. *Paideia*, Ribeirão Preto, n. 1, p. 61-67, ago. 1991.

_____. *Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília: Plano, 2000.

VERHINE, R. E.; MAGALHÃES, A. L. F. Quanto custa a educação básica de qualidade? *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 229-252, jul.-dez. 2006.

XIMENES, S. B. A execução orçamentária da educação no primeiro mandato do Governo Lula e suas perspectivas. In: NASCIMENTO, I. (org.). *Financiamento da educação no Governo Lula: insumos para o debate*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009. p. 8-32.

GESTÃO EDUCACIONAL

Lisete R. G. Arelaro

A expressão “gestão educacional” começou a ser utilizada na educação por volta dos anos 1980, em substituição à expressão “administração educacional”, tradicionalmente utilizada desde os anos 1930. Neste texto, utilizaremos como sinônimas as duas expressões. Elas englobam tanto a complexidade da gestão de uma unidade escolar quanto o conjunto das políticas (públicas ou privadas) em educação, ou seja, discutem a concepção de gestão educacional do ponto de vista histórico, as responsabilidades das esferas públicas com relação ao direito social à educação no Brasil, o regime de colaboração que deve predominar entre municípios, estados e governo federal, e o processo de descentralização para a sua efetivação.

A palavra *gestão* significa o ato ou efeito de gerir, de administrar, de dirigir. Ela foi introduzida com esse sentido na área educacional a partir da teoria geral de administração, que tinha na organização empresarial a sua referência e, em Frederick W. Taylor (com sua obra *Princípios de administração científica*) e Henri Fayol (com a obra *Administração industrial e geral*), seus autores principais.

Historicamente, a adoção generalizada de princípios da organização empresarial nos estudos e nas práticas de administração dos sistemas educacionais e das escolas partiu do pressuposto de que tais princípios eram automa-

ticamente aplicáveis à administração/gestão de qualquer instituição, independentemente de sua natureza, seus objetivos e de sua constituição social, cultural ou educacional.

Em 1961, quando da realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, na Universidade de São Paulo (USP), ocasião em que foi criada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae), foi aprovado – com voto contrário de Anísio Teixeira – um documento em que se afirmava:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras preestabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa à unidade e economia de ação, bem como ao progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento. (Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1962, p. 5)

Querino Ribeiro, um dos pioneiros desses estudos no Brasil, considerava que a administração escolar – e educacional –, embora apresentasse alguns detalhes específicos, correspondia a uma das aplicações da administração geral, pois seus aspectos, meios, tipos, processos e objetivos eram semelhantes. Para o autor, a administração escolar deveria atender, primeiramente, a uma filosofia e a uma política de educação. No entanto, a gestão educacional envolveria um complexo de processos cientificamente determinados que se desenvolveria antes, durante e depois das atividades escolares, visando garantir-lhes unidade e economia. Estes processos seriam: 1) planejamento das ações: a partir do exame cuidadoso da realidade social, para determinar as necessidades e possibilidades do processo de escolarização; 2) organização das ações: análise prévia das atividades que a escola pode e deve realizar visando atingir seus objetivos; 3) acompanhamento das ações: baseado num sistema de relações humanas que favoreça a responsabilidade e a colaboração, a fim de manter a unidade indispensável ao processo de escolarização e a economia de rendimento; e 4) controle dos resultados: com o objetivo de identificar e possibilitar a correção das deficiências na execução das ações.

Logo após essa introdução na área educacional, uma nova teoria, a teoria de sistemas, elaborada por Ludwig von Bertalanffy, divulgada e implantada durante a ditadura militar (1964-1985), propunha como critério de eficiência da gestão educacional a elaboração de planejamentos escolares com objetivos claros, que pudessem ser traduzidos em metas quantificáveis e ter seus resultados avaliados por meio de medidas educacionais. Assim, dado um *input* (insumo/

entrada de dados: o que eu quero atingir; qual meu objetivo), dependeria exclusivamente da boa escolha dos “métodos, processos ou conteúdos” a obtenção do *output* desejado, ou seja, do produto esperado. Essa abordagem sistêmica exigia que cada professor traduzisse seus objetivos educacionais em “metas”, as quais seriam atingidas com boas “estratégias” de ensino, que pressupunham conteúdos previamente definidos e testados com relação à sua eficiência. Caso houvesse recusa ou resistência por parte de professores, “táticas” de aprendizagem motivacional deveriam ser empregadas, assumindo o diretor/dirigente papel de liderança do processo para garantir a eficácia do processo educacional. Só assim, a educação conseguiria realizar seus objetivos.

No entanto, alguns trabalhos teóricos produzidos já no final da década de 1970 e nos anos 1980 foram marcados pela crítica à utilização da empresa capitalista como fundamento da prática administrativa escolar e educacional. Essas críticas atingiam não somente as produções de Taylor e Fayol, mas também a teoria do capital humano, de Theodore Schultz, que considerava a educação um investimento que gerava maior produtividade e, em consequência, melhores condições de vida para os trabalhadores e para a sociedade em geral. Para este autor, os conhecimentos obtidos no processo de escolarização formal representariam o “capital humano” de que cada trabalhador, de forma diferenciada, se apropriaria. Era desta maneira, ou seja, investindo neste “capital”, que o desenvolvimento pessoal se dava e ele explicaria uma espécie de “distinção” de produtividade de cada trabalhador.

Saviani (2008) justifica ser esta a razão pela qual o período ficou conheci-

do como “tecnicista”, pois, baseado na neutralidade e inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, reordenava o processo educativo e a gestão educacional, de modo a torná-los objetivos e operacionais, porque mensuráveis. Uma das consequências previsíveis era a tentativa de padronização da ação educativa, com base em modelos de planejamento previamente formulados por órgãos centrais exteriores às instituições escolares e educacionais. Segundo Saviani:

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. (Saviani, 2008, p. 382)

Para Vitor Paro, um dos autores críticos da concepção de gestão empresarial na escola, é importante considerar que:

No contexto dessa concepção dominante, é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões

incompatíveis com seu equacionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada. (Paro, 2006, p. 125)

Ou seja, ao se aceitar a ordem capitalista como o tipo mais avançado de sociedade, as diferenças econômicas, políticas e sociais aí existentes são vistas não como consequência necessária da própria maneira injusta e desigual pela qual essa sociedade é organizada, mas como meras “disfunções” que, como tais, podem ser adequadamente resolvidas e superadas a partir da aplicação das regras jurídico-legais a tal organização social.

A gestão educacional, no Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da emenda constitucional nº 59/2009, visando garantir o direito social à educação, ficou distribuída, como responsabilidade das esferas públicas, da seguinte forma:

Art. 211. A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos

estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios *definirão formas de colaboração*, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Brasil, 2006, grifos nossos)

O pressuposto, portanto, é que haja colaboração entre as esferas públicas, com a distribuição de responsabilidades compatíveis com as condições financeiras e populacionais de cada uma das esferas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei federal nº 9.394/1996) estabelece que:

Art. 10. Os estados incumbir-se-ão de:

[...]

II - definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, *de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público*. (Brasil, 2006, grifos nossos)

Essa exigência se faz necessária, pois a maioria dos municípios brasileiros – de um total de 5.565 – tem

grande desproporção de população e de área geográfica, sendo que cerca de 70% deles têm até 20 mil habitantes e, em 250 deles, vive cerca de 75% da população brasileira (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

Além disso, os recursos disponíveis em cada uma das esferas públicas também é condição para a efetivação do direito à educação, pois um indicador da autonomia financeira municipal ou estadual é o percentual de recursos próprios recolhidos por estas esferas públicas. Se elas dependem dos recursos oriundos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) ou dos Fundos de Participação dos Estados (FPEs), tem-se a indicação de que se trata de um município ou estado pobre. Estima-se que, em 2010, cerca de 75% dos municípios dependiam do FPM, ou seja, a maioria dos municípios do Brasil e, em particular, os dos estados da região Nordeste, são pobres, necessitando de aportes financeiros do governo federal, uma vez que seus estados também são considerados pobres em relação aos estados das regiões Sul e Sudeste.

Estas condições objetivas da sociedade brasileira exigem que se articule a gestão educacional visando à construção de um *sistema nacional de educação*, reivindicado desde o processo constituinte, que viabilizaria uma ação cooperada entre as esferas públicas, “tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (Brasil, 2006). O sistema nacional de educação garantiria diretrizes educacionais comuns, estabelecidas a partir de um Plano Nacional de Educação (PNE), pactuadas entre as esferas públicas e a sociedade civil, à luz dos princípios da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206.

No Brasil, pelo fato de as esferas públicas terem responsabilidades comuns na área educacional, bem como autonomia política, administrativa e financeira, as divergências político-partidárias e a inexistência de um projeto nacional pactuado de nação e de desenvolvimento leva a que os entes públicos ajam de forma desarticulada, fragmentada e com submissão às políticas federais, sempre que isto significar a obtenção de mais recursos financeiros para o âmbito municipal e/ou estadual.

A Constituição propôs uma significativa descentralização das políticas básicas e, dentre elas, a da gestão educacional para os municípios, não considerando, necessariamente, as condições objetivas – materiais, financeiras, de pessoal – dessa descentralização, gerando consequências na qualidade de ensino, com a deterioração das condições materiais das escolas, do ensino e do trabalho dos professores. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, introduzindo a política de fundos no financiamento da educação, foi um grande estímulo para esta descentralização de responsabilidades em relação à oferta do ensino fundamental dos estados para os municípios. Os municípios tinham a ilusão de que, assumindo mais responsabilidades, contariam com maior percentual de recursos financeiros. Não foi isso o que ocorreu, e as regiões mais pobres do país acabaram assumindo mais responsabilidades nesta etapa obrigatória de ensino.

Assim, em 2009, do total de 27.927.139 alunos matriculados no ensino fundamental, nas redes públicas (federal, estadual ou municipal),

62,05% estavam sob responsabilidade dos municípios, mesmo sendo estes o ente público com menores recursos financeiros (Brasil, 1996b, 2000, 2007 e 2009). É importante observar, também, outro fenômeno da gestão educacional no Brasil, que é o da excessiva urbanização das escolas e do ensino. Dos mais de 30 milhões de alunos do ensino fundamental, somente cerca de 8% são alunos de escolas que *não* estão localizadas em áreas urbanas, ou seja, são alunos que moram no campo. Os dados (Brasil, 2009) também mostram que esta é uma política social que vem sendo atendida pelo Estado brasileiro com relativo sucesso, pois, na educação básica (educação infantil + ensino fundamental + ensino médio), nas respectivas modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação dos quilombolas etc.), dos mais de 50 milhões de alunos matriculados, 87% frequentam alguma escola pública estatal.

No entanto, uma das questões mais polêmicas da gestão educacional diz respeito à exigência constitucional de ela ser *democrática* e, portanto, de envolver, como condição do exercício da democracia, a participação das comunidades escolar e local, e da sociedade civil organizada, nas decisões relativas às políticas e projetos educacionais, num regime de corresponsabilidade. Ela prevê, também, a participação dos profissionais da educação nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino.

Para o professor Paulo Freire, adepto da democracia participativa, “a organização democrática necessita ser falada, vivida e afirmada na ação, tal como a democracia em geral” (1996, p. 102). Diz ele:

A educação para e pela cidadania democrática não é algo que possa ser restringido à escola e aos atores escolares. [...] Trata-se de uma invenção social que exige um saber político, gestando-se na prática de por ela lutar, a que se junta a prática de sobre ela refletir. (1996, p. 146)

[...] é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma

educação da cidadania e para ela. (1997, p. 119)

É preciso admitir que não pode haver gestão educacional democrática se não se enfrentar a necessidade de mudanças imediatas no aparelho político administrativo-burocrático, transformando-o por meio de estruturas mais democráticas e participativas que permitam ações e decisões mais autônomas por parte das comunidades.

Mais uma vez, é Paulo Freire quem nos ensina que “Ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. É decidindo que se aprende a decidir” (1996, p. 64).

Para saber mais

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (ANPAE). *Relatório do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1962.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse estatística 1996: Brasil, Regiões e Unidades da Federação*. Brasília: Inep, 1996b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopse-estatistica-da-educacao-basica-1996>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. _____.; _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2000: Brasil, Regiões e Unidades da Federação*. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. _____.; _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. _____.; _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2009*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 18 nov. 2011.

FAYOL, H. *Administração industrial e geral*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Perfil dos municípios brasileiros 2009*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2009/munic2009.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2011.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

H

HEGEMONIA

Marcela Pronko

Virgínia Fontes

Originalmente uma categoria de uso militar, o conceito de hegemonia integra a tradição marxista e foi sistematizado por Antonio Gramsci em duas direções simultâneas: para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas. O conceito apreende a dinâmica das lutas de classes sob a dominação burguesa, explicando a produção da conformidade social por meio da organização e atuação da sociedade civil, voltada para o convencimento, ao lado da persistência das formas coercitivas do Estado burguês. Apresentaremos um brevíssimo histórico dos usos da categoria hegemonia, a fim de nos dedicarmos à cuidadosa formulação conceitual de Gramsci. Para tanto, é indispensável o conceito gramsciano de Estado ampliado (sociedade civil + sociedade política) de maneira a dar conta dos permanentes conflitos que envolvem a hegemonia, do seu alcance na totalidade da vida social e de suas formas de produção.

O termo hegemonia, em sua origem grega, remetia a uma autoridade militar exercendo a supremacia de uma cidade-Estado no interior de uma confederação. Preservou, no sentido corriqueiro, essa característica de predomínio militar e autoridade de um país sobre outro.

O termo se converterá em conceito, com teor mais político do que militar, no interior da tradição marxista. Embora empregado com sentidos algo distintos, constituiu uma herança comum aos revolucionários russos, referindo-se explicitamente ao papel hegemônico do proletariado na necessária aliança de classes com o campesinato. Lenin consolidou o conceito incorporando a ela uma dupla dimensão: a importância da consciência proletária de que a hegemonia envolve a direção da luta revolucionária e a exigência de integrar a luta de todos os trabalhadores e do povo explorado. Já então denunciava a limitação dos corporativismos (expressando apenas interesses imediatos), atribuindo à hegemonia a direção política capaz de integrar o conjunto dos explorados (Anderson, 1986, p. 18; Buci-Glucksmann, 1999, p. 532-538).

Antonio Gramsci (1891-1937), jornalista e pensador marxista italiano, aprofundou e reformulou o conceito de hegemonia. Inicialmente, utilizou-o no sentido acima, referindo-se ao sistema de alianças que a classe operária deveria criar para derrubar o Estado burguês (Bottomore, 2001, p. 177). A contribuição fundamental de Gramsci, sem abandonar o sentido acima, deriva do transbordamento de suas reflexões para as formas específicas como, nas sociedades capitalistas modernas, a burguesia produz e reproduz sua

H

dominação em processos de luta social. Tomando como ponto de partida principalmente a história e a realidade da Itália do seu tempo, Gramsci observa que “uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual” (ibid.) capaz de conformar o conjunto da sociedade às formas de pensar, sentir e agir da classe dominante. O conceito de hegemonia adensava-se, alcançando novo estatuto teórico.

A contribuição gramsciana permite compreender, ao mesmo tempo, as tensões internas da classe dominante, acirradas pelo aumento da concorrência no capitalismo imperialista, e as novas condições colocadas para a luta de classes, decorrentes do crescente processo de socialização da política (conquista do sufrágio universal, organização de partidos populares de massas etc.), o que produz uma mudança qualitativa na estruturação e na dinâmica das relações de poder. Gramsci amplia a concepção de Estado, estendendo-o para além da aparelhagem estatal (sociedade política) e incorporando a ele – no que diz respeito à sua função de dominação e de direção do conjunto da sociedade –, o papel decisivo das organizações que atuam na sociedade civil. Assim, segundo Gramsci:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente,

te, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (Gramsci, 2001, v. 2, p. 20-21)

Nesse sentido, na obra gramsciana, não é possível separar o conceito de hegemonia de uma concepção “ampliada” do Estado. Essa concepção supera, ao mesmo tempo, tanto a compreensão do Estado como simples conjunto de instrumentos de coerção – ou seja, interpretando-o também como sistema de instrumentos que produzem liderança intelectual e consenso – quanto a concepção da revolução como assalto ao aparelho de poder político-coercitivo – ou seja, pressupõe a necessidade de construção de uma contra-hegemonia (Acanda, 2006).

Nessa concepção ampliada do Estado, sociedade civil é o espaço principal para o exercício da função hegemônica e a arena privilegiada da luta de classes (intra e entre as classes), pela atuação dos chamados “aparelhos privados de hegemonia”: organizações nas quais se elaboram e moldam as vontades e com base nas quais as formas de dominação se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante – convencimento que passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia para fortalecer a sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas. O vínculo orgânico entre sociedade civil e Estado explica o caráter molecular dessa dominação que atravessa todos os espaços sociais, “educando o consenso, forjan-

do um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos” (Fontes, 2006, p. 212).

Assim, o terreno da sociedade civil aparece como local de formulação e consolidação dos projetos sociais e de constituição das vontades coletivas, por se configurar como momento organizativo e espaço de mediação entre o âmbito da dominação direta (a produção), mediante a organização e o convencimento, e o terreno da direção geral e do comando sobre o conjunto da vida social, por meio do Estado em sentido estrito (sociedade política).

Dessa forma, a hegemonia, criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e ideias, é, necessariamente, como afirma Gramsci, “uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.” (Gramsci, 2001, v. 1, p. 399). No âmbito nacional, essa relação pedagógica se desenvolve no seio do Estado, que assume o papel de Estado educador, capaz de adaptar o conjunto da sociedade a uma forma particular de “estar no mundo”. Segundo Neves:

O Estado educador, como elemento de cultura ativa, deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico. (2005, p. 26)

Mas quais são as formas específicas de produção social da hegemonia e da contra-hegemonia? Em primeiro lugar, deve-se afirmar que essas formas se definem no processo de luta que, pela própria complexificação das sociedades capitalistas contemporâneas, assume cada vez menos a forma de um assalto frontal e direto a uma fortaleza central da classe dominante, representada pelo Estado (como na figura da “guerra de movimento”, da metáfora militar empregada por Gramsci), transformando-se fundamentalmente numa “guerra de posição”, com o estabelecimento de inúmeras trincheiras, o que envolve uma extensa organização industrial, técnica, de abastecimento e de unificação de massas humanas dispersas (Gramsci, 2001, v. 3, p. 72), de forma a que essas trincheiras atuem como espaços que combinam defesa e ataque. Para fazer frente a tal tipo de dominação, Gramsci destaca a necessidade do avanço progressivo das forças em luta, num processo de consolidação da direção intelectual e moral do conjunto da sociedade.

A hegemonia nada tem de estática ou de mecânica. O crescimento incessante de novas contradições na sociedade capitalista, tanto no interior das frações dominantes quanto entre as classes sociais, resulta em equilíbrios sempre provisórios. Permanentes disputas hegemônicas alteram e recompõem as formas de dominação burguesa. A solução de tensões internas entre frações de classe pode ocorrer pela captura para o interior da visão de mundo dominante de segmentos expressivos dos grupos subalternos (transformismo). Daí a extrema importância, para Gramsci, de que os trabalhadores construam organizações de modo a garantir uma prática coerente, uma formulação

intelectual que supere a fragmentação do senso comum e, ao mesmo tempo, integre a alta cultura, elevando-a e disseminando-a para toda a humanidade, o que corresponde a uma direção intelectual e moral dos trabalhadores que os torne aptos a superar a divisão em classes sociais, integrando todas as classes subalternas.

Em segundo lugar, a hegemonia supõe, mas não se limita a, uma produção discursiva, pois envolve o conjunto da vida social em suas diferentes práticas. Como aponta Williams, o conceito de hegemonia vê

[...] as relações de domínio e subordinação, em suas formas como consciência prática, como efeito de saturação de todo o processo de vida – não só de atividade política e econômica, não só de atividade social manifesta, mas de toda a substância de identidade e relações vividas, a uma tal profundidade que as pressões e limites do que se pode ver, em última análise, como sistema econômico, político e cultural, nos parecem pressões e limites de simples experiência e bom senso. (1979, p. 113)

Assim, a hegemonia não é redutível à ideologia, nem pode ser compreendida como simples manipulação ou doutrinação. Constitui “todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida”, “um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente” (1979, p. 113).

O conceito de hegemonia recupera, assim, o sentido de totalidade concreta,

porque remete à experiência vivida dos sujeitos, evidenciando seu caráter molecular, introduzindo-se capilarmente no dia a dia das relações sociais. É por isso que Williams destaca que

[...] uma hegemonia vivida é sempre um processo. Não é, exceto analiticamente, um sistema ou uma estrutura. É um complexo realizado de experiências, relações e atividades, com pressões e limites específicos e mutáveis. [...] [portanto] não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. (1979, p. 115)

Porém isso não significa que ela possa ser considerada absoluta. Se a hegemonia é uma relação, ela “também sofre uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões” (Williams, 1979, p. 115). Toda relação de hegemonia pressupõe, como possibilidade, a existência de experiências, relações e atividades contra-hegemônicas. Isso porque “a realidade de qualquer hegemonia, no sentido político e cultural ampliado, é de que, embora por definição seja sempre dominante, jamais será total e exclusiva” (ibid., p. 116).

Em terceiro lugar, é importante destacar que, se o substrato fundamental da hegemonia burguesa repousa sobre o convencimento ou a adesão das grandes massas, ela não dispensa o exercício da coerção. Marx e Engels (2007), contrapondo-se aos argumentos liberais, mostraram que o poder do Estado não repousa apenas em seu visível aparato coercitivo, mas encontra suas raízes

fundamentais no processo de dominação de classes. Dessa forma, violências sociais constitutivas da existência social sob o capitalismo – como o permanente processo de expropriações, o despotismo da propriedade ou a naturalização de relações históricas – são veladas pela aparente neutralidade e distanciamento do Estado, que derivam do fato de que

[...] toda nova classe social que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas. (Marx e Engels, 2007, p. 48)

Por essa razão, Gramsci aborda a hegemonia no terreno das relações de força, o que inclui também as relações militares, em sentido estrito ou no sentido político-militar (Gramsci, 2001, v. 3, p. 40-44), e, embora destacando o sentido fundamental do convencimento, jamais esquece o papel subjacente da coerção na construção da hegemonia burguesa. Em famosa expressão, afirma que “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (ibid. p. 244). Para ele:

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado,

sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (Gramsci, 2001, v. 2, p. 95)

Chegamos assim ao quarto ponto relativo aos processos de construção da hegemonia. Como vimos acima, ela se enraíza nos processos de luta, sistematizada em aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil; abrange a totalidade concreta das formas de ser social, atravessando as diferentes práticas e envolvendo a própria sociabilidade; e promove um consenso que procura escamotear a violência sobre a qual se instaura. Para além desses elementos, Gramsci fez outra enorme contribuição, ao aprofundar o conceito de *intelectual*. Nos processos de convencimento e de luta hegemônica, cabe papel fundamental aos intelectuais, considerados não apenas como pensadores ou escritores, mas como organizadores sociais e persuasores permanentes. É conhecida a crítica de Gramsci aos que, compreendendo a divisão social do trabalho, que opõe o trabalho intelectual (tarefas de elaboração) ao trabalho manual (tarefas de execução), simplesmente desconsideram o fato de que todos os homens são intelectuais. Gramsci procura apreender, nas condições concretas do capitalismo do século XX, a forma precisa pela qual “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo,

sua força *espiritual* dominante” (Marx e Engels, 2007, p. 47). Nesse sentido, na reflexão gramsciana, os intelectuais não são apenas elaboradores de ideias, mas integram as forças sociais concretas em luta, articulando-as às suas condições materiais de existência:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (Gramsci, 2001, v. 2, p. 15-16)

A hegemonia liga os diferentes momentos da vida social, unificando-os sob a direção de determinada fração da classe dominante, uma vez que, sendo permanentemente produzida na sociedade civil, ela se consolida na sociedade política, no domínio direto expresso no Estado. A função social preponderante dos intelectuais é exatamente a da organização e da conexão, ao favorecer a conversão das forças hegemônicas na sociedade civil em formas de domínio estatal e, assim, exercer uma pedagogia

do consenso extensível a toda a sociedade. Vejamos como o próprio Gramsci apresenta o papel dos intelectuais, na articulação entre a hegemonia e o domínio direto: “Estas funções [hegemonia e domínio estatal] são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (Gramsci, 2001, v. 2, p. 20-21).

Em Gramsci, o conceito de hegemonia assume dupla conotação. Na primeira, indica a maneira pela qual os trabalhadores precisam elaborar organizações capazes de superar as limitações corporativas ou limitadamente jurídicas para assumirem as tarefas de libertação da exploração e das diversas formas de opressão social. Precisam, pois, alçar-se a um grau superior, intelectual e moral, a partir do qual suas práticas e suas formulações orgânicas permitam a plena socialização da existência. A segunda conotação envolve a primeira: não se trata apenas da expressão de uma vontade dos trabalhadores, mas do enfrentamento das condições efetivas, materiais e culturais, desenvolvidas pela própria dominação de classes sob o capitalismo, nas quais os processos de lutas conduziram a uma modificação – ampliação – do Estado, resultando em condições de luta complexas, uma vez que transbordam o Estado em sentido estrito e abrangem as mais variadas manifestações da vida social.

Para saber mais

ACANDA, J. L. *Sociedade civil e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ANDERSON, P. *As antinomias de Gramsci*. São Paulo: Jorjuês, 1986.

BOTTOMORE, T. (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- BUCCI-GLUCKSMANN, C. Hégémonie. In: BENSUSSAN, G.; LABICA, G. *Dictionnaire critique du marxisme*. Paris: PUF, 1999.
- ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Vitória, [s.d.].
- FONTES, V. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2006.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 1: Introdução ao estudo da filosofia; V. 2: Os intelectuais e o princípio educativo; V. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

H

HIDRONEGÓCIO

Roberto Malvezzi

Hidronegócio é, literalmente, o negócio da água, e tem óbvia inspiração na expressão agronegócio. O termo surgiu da necessidade de se criar uma expressão que abrigasse sob a sua sombra todos os tipos de negócios que hoje surgem a partir da água.

O negócio da água é múltiplo, assim como os seus usos e valores. Hoje, é negócio quando engarrafada, no serviço de saneamento ambiental, no seu intenso uso na irrigação, na pecuária, na indústria, e assim por diante. O negócio da água, até pouco tempo atrás, era estimado como o mais promissor deste início de milênio.

Existe uma oligarquia internacional da água. Essa oligarquia está privatizando e mercantilizando a água em

todo o planeta. Ela se subdivide em vários ramos, conforme o múltiplo uso das águas. Esse fenômeno aumentou muito nos últimos anos. Essa oligarquia produz conhecimento, dá a direção do discurso, tem o poder da narrativa, influencia a mídia e determina a agenda mundial da água. Porém, tem enfrentado percalços que não estavam em suas projeções. Um dos principais obstáculos é a resistência popular em várias partes do mundo a qualquer princípio de mercantilização e privatização da água.

O Brasil e o hidronegócio

O Brasil possui, segundo dados mais recentes, 13,8% da água doce dos

rios do planeta (Brasil, 2003, p. 29). Tem ainda grande abundância de águas subterrâneas e é o único país de dimensões continentais em que chove sobre todo o território nacional. Por todos esses dados, é considerado como a maior potência mundial em volume de água doce do planeta. Por razões óbvias, as águas brasileiras são objeto de cobiça nacional e internacional.

A nova política mundial da água chegou ao Brasil na década de 1990 pelas mãos do Banco Mundial. Uma série de estudos sobre as águas brasileiras foi desenvolvida para diagnosticar a situação de nossas águas, resultando em vários volumes. Em 1997, foi promulgada a Lei Nacional de Recursos Hídricos nº 9.433, que instituiu o Sistema Nacional de Recursos Hídricos e a Política Nacional de Recursos Hídricos, agora em franca implementação.

Porém, a lei, que tem sua ideologia baseada no valor econômico da água, além de outras contradições, tem o mérito de tentar disciplinar o uso de nossas águas de forma racional, a partir das bacias hidrográficas. Na sua contradição interna, propõe a gestão democrática das águas, com participação de toda sociedade. No Brasil, a mercantilização e privatização da água se dá pelo uso, mediante a outorga, posto que constitucionalmente a água é um bem público.

O Brasil tem a maior rede de bacias hidrográficas do planeta, agrupadas em 12 regiões hidrográficas por proximidade geográfica, semelhanças ambientais, sociais e econômicas (Brasil, 2003, p. 29). Essa questão é essencial, porque a água é um dos caminhos por onde entra o capital no campo, interferindo, ocupando e remodelando o espaço que antes era das comunidades indígenas e tradicionais.

A forma como se ocupam os solos e como se devasta a vegetação repercute diretamente no assoreamento dos rios e na contaminação dos corpos d'água.

As múltiplas faces do hidronegócio

As possibilidades de transformar a água em negócio são tão variáveis quanto seus múltiplos usos. Por isso, o novo discurso da água traz expressões como valor econômico da água, escassez, privatização, mercantilização e outras adjetivações que visam qualificá-la como um produto entre outros.

Vejamos algumas das formas como se materializa o hidronegócio.

Energia hídrica

A quase totalidade da energia elétrica brasileira é de origem hídrica. As centenas de barragens espalhadas pelo território brasileiro são responsáveis por aproximadamente 90% da energia elétrica consumida no Brasil. O processo de construção dessas barragens impacta violentamente o meio ambiente e as populações atingidas. Agora, com a escassez de energia, a construção de barragens tornou-se ainda mais polêmica. O primeiro grande exemplo do que não deve ser feito foi a barragem de Sobradinho, no rio São Francisco, restando 72 mil pessoas e inundando quatro cidades. Contudo, o mesmo modelo adotado durante a ditadura civil-militar prossegue em Jirau, Belo Monte e demais projetos de hidrelétricas em andamento.

A partir da experiência de Sobradinho, os atingidos por barragens de outras regiões puderam organizar-se melhor para defender seus interesses, inclusi-

ve, inviabilizando a construção de algumas delas, principalmente na bacia do rio Uruguai. É dessa luta que surge o MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB), que ainda hoje enfrenta a construção de barragens por todo Brasil. O governo brasileiro não investia em fontes alternativas de energia e sobrecarregava os rios brasileiros com a construção das barragens; porém, agora, investe em matrizes ainda mais complexas, sobretudo nucleares e termoeletricas. A energia eólica, embora limpa do ponto de vista de emissão de CO₂, tem no mesmo modelo privatizado, agredindo as comunidades tradicionais que estão nos espaços mais adequados para a exploração dessa matriz energética.

A energia de origem hídrica que move nosso país é um megarramo do hidronegócio para empreiteiras, corporações técnicas, indústria de turbinas, geradoras e distribuidoras de energia. Por consequência, existe enorme dificuldade de implantar uma mistura de outras fontes de energia, mais sustentáveis, mais limpas, como a solar, a eólica e a de biomassa, dentro de um novo modelo de produção e distribuição da energia gerada.

Irrigação

A produção mundial de alimentos, sobretudo de grãos, não está alicerçada apenas na chamada REVOLUÇÃO VERDE – agora, na biotecnologia; está alicerçada também na irrigação. Os dados mais recentes informam que a irrigação responde por 70% da água doce consumida no mundo (Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor, s.d.). Hoje, no planeta, há 1,5 bilhão de hectares ocupados com agricultura. Desses, 260

milhões são irrigados. Portanto, o processo de irrigação produz um atraso, isto é, produz mais em menos terra, porém, consome mais de 70% da água doce utilizada, competindo e conflitando com outros usos. Esse método de produção, portanto, tem necessariamente um limite. Além do mais, a Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que cerca de 80 milhões de hectares – de um total de 260 milhões – de hectares das áreas irrigadas, sobretudo nas regiões áridas e semiáridas, estão salinizados (United Nations, 2002, p. 7).

Hoje, da água doce utilizada no Brasil, 69% se destinam a irrigação (Malvezzi e Revers, s.d.). Porém, o uso é crescente e compete diretamente com os demais usos, principalmente o consumo humano e a dessedentação dos animais. No Brasil a irrigação está voltada para a produção de grãos e de frutas para exportação, mas também de cana irrigada para a produção de álcool e açúcar. E soma-se à irrigação a carcinicultura, ou seja, a criação de camarão em cativeiro.

A soja tomou conta dos cerrados, sobretudo no Oeste baiano. Agora migra para o Norte, na direção do Araguaia e do Tocantins, e também de Mato Grosso para Rondônia, sempre em busca de água. Hoje, o entendimento é que exportar grãos, assim como exportar carne, significa, em última instância, exportar água. Criou-se a expressão “água virtual” para traduzir essa água incorporada ao processo produtivo, porém sem visibilidade real ou sem peso no custo do produto. Mas a expressão não traduz a realidade, visto que seu uso é efetivo. Seria melhor conceituá-la como “água invisível”. Agora, com a implantação da nova política, começa a cobrança pelo

uso da água, uma prática ainda mais desafiadora e cheia de contradições. Por exemplo, as águas da transposição do São Francisco criarão o maior mercado de águas do Brasil, quicá do mundo.

Produzir grãos em território alheio é poupar água no próprio território. Técnicas pesadas, como pivôs centrais e irrigação por sulco, consomem ainda mais água do que a microaspersão. Essa é a verdadeira disputa pela água que se materializa na transposição do rio São Francisco. A humanidade terá de rever seu consumo de água para irrigação. Não existe água para que esse modelo de produção continue *ad infinitum*.

A quantidade de água para produzir alguns alimentos escapa da imaginação (Brasil, 2003, p. 10). Por exemplo, 1 quilo de arroz demanda 4.500 litros de água; um quilo de carne de gado demanda 20 mil litros de água; um quilo de trigo demanda 1.500 litros. Não é por acaso que a agricultura demanda em média 70% da água doce utilizada em todo o globo terrestre.

Enquanto isso, os pequenos agricultores, principalmente dentro dos assentamentos, às vezes não possuem sequer água de qualidade para beber. Compreender que a água, além de um direito humano fundamental para uso doméstico, é um meio de produção tão indispensável quanto a terra ainda é um salto de qualidade que o movimento social apenas começa dar. Luta-se pela terra, ainda não se luta pela água como meio de produção.

Existem iniciativas ainda incipientes nessa direção, sobretudo no semiárido, com a captação de água de chuva para a chamada irrigação de salvação. Capta-se a água de chuva em reservatórios pequenos, e é usada nos momentos em

que falta a chuva para complementar o período de germinação das plantas. Dessa forma, poupa-se água de chuva e produzem-se alimentos sem investir nos aquíferos subterrâneos ou nos rios. Essa irrigação, aliada à agricultura orgânica, é ecologicamente sustentável e pode abrir um novo horizonte na produção dos assentamentos e da pequena agricultura.

Ainda mais: se a captação de água de chuva para a pequena irrigação é viável no semiárido, pode ser muito mais em outras regiões com maior índice de precipitação. Não há motivos para que os assentamentos fiquem aguardando apenas as chuvas, sem cooperar com a natureza, sem armazenar essa água para os períodos de estiagem. O movimento social começa a dar os primeiros passos para assimilar o binômio terra-água como meio de produção indissociável e indispensável. Nos dias atuais, é preciso fazer sempre a ressalva da mudança climática e dos cenários funestos que se desenham para a agricultura e para o próprio abastecimento de água potável.

Carcinicultura

Outro ramo do hidronegócio, muito mais específico, é a criação de ca-marão em cativeiro. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), a criação de 1 quilo de camarão em cativeiro consome de 50 a 60 mil litros de água, ou seja, aproximadamente 50 a 60 toneladas. Some-se à criação de camarão também a de peixes em cativeiro, assim como a de ostras e de outros frutos do mar. É a chamada “Revolução Azul”, a aquicultura, quando se supunha que a produção de alimentos iria se transferir da terra para a água.

Nessa perspectiva, o governo, pela primeira vez na história do Brasil, privatizou os espelhos d'água, através do decreto nº 2.869, de 9 de dezembro de 1998, que regulamentava a cessão de águas públicas para exploração da aquicultura (Brasil, 1998). São áreas que, antes acessíveis a todos os pescadores, agora estão restritas ao uso das empresas. Portanto, trata-se de outra forma de privatizar o uso da água, não só como elemento a ser utilizado, mas como espaço agora apropriado por particulares.

O nível de degradação ambiental gerado por esse ramo do hidronegócio já mostra seu impacto no plano mundial. Além de expulsar os pescadores tradicionais dos mangues e provocar danos ambientais à fauna local, é uma atividade que consome mais água doce do que a própria irrigação. Essa atividade econômica tem tomado conta de todo o litoral nordestino, incrementado a exportação e gerado uma elite empresarial que se beneficia dela em detrimento das comunidades tradicionais e do meio ambiente em geral.

Saneamento ambiental

As empresas francesas Vivendi e Suez fazem parte dessa lista. Abocanharam cerca de 40% do mercado de água existente, fornecendo serviços de recursos hídricos para mais de 110 milhões de pessoas. Existe ainda a RWE alemã, que acabou comprando a britânica Thames Water e a American Water Works, a maior empresa privada de serviços de recursos hídricos dos Estados Unidos. Normalmente essas empresas se associam a, ou compram empresas locais, adotando um novo nome de fantasia (Associação Água Pública, 2011).

Esse fenômeno seria impossível sem a convergência das autoridades públicas com o setor privado. O Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são os principais organismos a serviço dessa oligarquia internacional da água (Petrella, 2002). Por meio da chamada “condicionalidade cruzada”, essa oligarquia impõe a privatização e mercantilização da água em troca de empréstimos. É uma corda posta no pescoço dos países pobres ou subordinados.

A política mundial que transfere os serviços de saneamento para o setor privado dá-se hoje principalmente pelas parcerias público-privadas (PPPs), agora também lei no Brasil. É mais um serviço público que passa a ser gerido pelo setor privado e que se torna um dos mais cobiçados e lucrativos ramos do hidronegócio.

Água engarrafada

Outro ramo fantástico do hidronegócio é a água engarrafada. Hoje, em média, a água comprada em copo nos bares sai por dois reais o litro, isto é, praticamente o preço de um litro de gasolina. As empresas que mais trabalham o ramo da água engarrafada – mineral ou não – são a Coca-Cola, a Nestlé e outras que vão se apoderando desse ramo do hidronegócio.

Um dos exemplos da luta pela água engarrafada, mineral ou não, é o que a Nestlé tem feito com os mananciais da região hidromineral de São Lourenço, Minas Gerais. Ao adquirir o direito de lavra dessas águas, pressionou de tal forma certos mananciais que acabou por eliminá-los. A partir daí, a Nestlé adotou uma série de procedimentos de

desmineralização de um tipo de água, inclusive de forma ilegal. O que se revela mais a fundo nessa atitude é a relação puramente mercantil com a água. O hidronegócio, como qualquer negócio, visa exclusivamente ao lucro.

A resistência

Embora repita aqui uma reflexão já feita antes, é importante ressaltar a resistência à privatização da água que existe em todo o planeta. Essa resistência tem dificultado a estratégia das empresas, da OMC, do FMI e do Banco Mundial. Um dos exemplos é a resistência boliviana no ano 2000. A Lei de Águas, privatizando o serviço em Cochabamba, já estava aprovada. A população cercou a cidade e ela ficou em estado de guerra. Uma pessoa foi morta e várias ficaram feridas. A batalha urbana durou sete dias, mas a lei de privatização foi revogada. O bloco social que se articulou em defesa da água foi fundamental para o acesso de

Evo Morales ao poder. Podem ser citadas também as resistências de Tucumán (Argentina), Vancouver (Canadá), África, Índia e Brasil.

Nesse contexto, é possível lembrar a reação da população à privatização da Empresa Baiana de Água e Saneamento S.A. (Embasa), na Bahia, que contou com forte participação da Igreja, obrigando o governo estadual a recuar de sua decisão de privatizar os serviços de água do estado. No Brasil, ainda, vale recordar a reação ao projeto de lei nº 4.147 do governo federal, que pretendia abrir caminhos para a privatização dos serviços básicos de abastecimento e saneamento.

Mais do que uma época de mudanças, estamos atravessando uma mudança de época. Nessa transição conflitiva, a disputa pela água tornou-se um elemento crucial. A defesa da água como bem comum tem forte apelo popular, posto que é um elemento vital e imprescindível que está em disputa.

Para saber mais

ANTUNES, P. DE B. *Direito ambiental*. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2000.

ASSOCIAÇÃO ÁGUA PÚBLICA. *O programa conjunto do PSD, PS e CDS para a privatização da água*. Lisboa: Associação Água Pública, 2011. Disponível em: http://resistir.info/agua/programa_conjunto_psd_ps_cds.html. Acesso em 28 set. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.869, de 9 de dezembro de 1998: regulamenta a cessão de águas públicas para exploração da aquicultura e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 dez. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2869.htm. Acesso em: 21 out. 2011.

_____. Decreto nº 24.643, de 10 de julho de 1934: decreta o Código de Águas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d24643.htm. Acesso em: 7 maio 2011.

_____. Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965: institui o novo Código Florestal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 set. 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4771.htm. Acesso em: 7 maio 2011.

_____. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997: institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jan. 1997. Disponível em: <http://www.aneel.gov.br/cedoc/blei19979433.pdf>. Acesso em: 7 maio 2011.

_____. Lei nº 9.984, 17 de julho de 2000: dispõe sobre a criação da Agência Nacional de Águas – ANA, entidade federal de implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos e de coordenação do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jul. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9984.htm. Acesso em: 7 maio 2011.

_____. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). SECRETARIA DE RECURSOS HÍDRICOS. *Plano Nacional de Recursos Hídricos*. Brasília: Centro de Informação, Documentação Ambiental e Editoração, 2003.

CÁRITAS BRASILEIRA; COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). *Água de chuva*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2001.

_____; _____. *Bendita água*. Goiânia: Terra, 2002.

COSTA, A. *Introdução à ecologia das águas doces*. Recife: Imprensa Universitária da UFRPE, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR (IDEC). *Água: um recurso cada vez mais ameaçado*. São Paulo: Idec, [s.d.]. Disponível em: http://www.idec.org.br/biblioteca/mcs_agua.pdf. Acesso em: 21 out. 2011.

MALVEZZI, R. *Mil quatrocentos e sessenta dias no Império do Sol*. São Paulo: Paulinas, 1985.

_____. *Semiárido: uma visão holística*. 2. ed. Brasília: Confea, 2009.

_____; REVERS, I. *As perspectivas do uso da água e dos solos no Brasil*. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, [s.d.]. Disponível em: http://www.mmcbrazil.com.br/artigos/110809_agua_brasil.pdf. Acesso em: 28 set. 2011.

MORELLI, L. *Grito das águas*. Joinville: Letradágua, 2003.

NOVAES, W. *A década do impasse: da Rio-92 à Rio + 10*. São Paulo: Estação Liberdade/Instituto Socioambiental, 2002.

PETRELLA, R. *O manifesto da água*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

REBOUÇAS, A. C. ET AL. *Águas doces no Brasil: capital ecológico, uso e conservação*. São Paulo: Escrituras, 1999.

REZEK, J. F. *Direito internacional público*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

UNITED NATIONS (UN). WATER, ENERGY, HEALTH, AGRICULTURE AND BIODIVERSITY (WEHAB) WORKING GROUP. *A Framework for Action on Agriculture*. In: WORLD SUMMIT ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT (WSSD). 2002, Joanesburgo. *Anais...* Joanesburgo: WSSD, 2002. Disponível em: http://www.un.org/jsummit/html/documents/summit_docs/wehab_papers/wehab_agriculture.pdf. Acesso em: 7 maio 2011.

IDOSOS DO CAMPO

Johannes Doll

O que significa ser idoso do campo? Envelhecer em uma estrutura familiar ainda existente, acolhido pelas gerações mais novas e respeitado na comunidade? Ou abandonado tanto pela sociedade quanto pela família, na solidão, na pobreza, em condições precárias de acesso ao sistema de saúde, ao sistema de transporte, a alguma forma de lazer? Na verdade, existem diferentes formas de envelhecer no campo, e, por isso, há muitas velhices do campo. Durante os últimos cem anos, a sociedade brasileira se modificou profundamente, e estas mudanças tiveram um forte impacto também no contexto rural. As pessoas idosas de hoje vivenciaram essas modificações e suas consequências nas próprias vidas. Esse desenvolvimento histórico constituiu determinadas condições de vida no campo sob as quais os idosos se encontram hoje. Essas mudanças referem-se não somente às condições econômicas ou às condições de vida também tiveram impacto nas estruturas familiares e no papel que os idosos exercem hoje nos seus contextos familiar e comunitário.

Quem é idoso?

O processo de envelhecimento afeta as pessoas em todas as suas esferas: biológica, psicológica, social e espiritual. Na parte biológica,¹ existe um processo de envelhecimento celular que leva a uma série de modificações físicas. A pele perde a sua elasticidade e

nela aparecem manchas. Os cabelos se tornam mais finos, ficam grisalhos pela falta de pigmentação, ou simplesmente caem. Observa-se uma diminuição da massa muscular e um aumento da gordura. Os diferentes órgãos, como o coração, o intestino, o pulmão etc., diminuem sua capacidade de funcionamento. Envelhecer não é uma doença, mas as modificações físicas levam o corpo a ter menos reservas e maiores dificuldades para se adaptar a novas situações ou a desafios especialmente grandes. Por isso, o risco de contrair uma doença aumenta. O processo de envelhecimento depende, em parte, da estrutura genética, mas os aspectos ambientais, como alimentação, estilo de vida, tipo de trabalho, condições de prevenção da saúde etc., também influenciam de forma significativa o envelhecimento. É importante constatar que estas mudanças podem ser influenciadas, até certo ponto, pelas condições em que as pessoas vivem e por seu estilo de vida, e que nem todas são irreversíveis, o que chamamos de plasticidade no processo de envelhecimento. Especialmente a musculatura, mas também a capacidade dos órgãos podem ser influenciadas, por exemplo, por atividades físicas adequadas. Assim, existem idosos em condições de saúde melhor do que pessoas jovens.

O envelhecimento psicológico se refere principalmente às capacidades cognitivas, como memória, inteligência

e formas de resolução de problemas. Durante muito tempo, acreditava-se em um declínio natural e irreversível destas capacidades durante o processo de envelhecimento. Pesquisas longitudinais que acompanharam grupos de pessoas durante seu processo de envelhecimento, às vezes por décadas, demonstraram que a manutenção ou a perda das capacidades cognitivas dependem muito mais de fatores como escolaridade, profissão e saúde do que da idade calendária. Durante o processo de envelhecimento, a maioria destas capacidades tende a se manter relativamente estável, e certo declínio se observa somente em idades bastante avançadas, ou em caso de doenças. Além das capacidades cognitivas, as emoções, convicções, atitudes e estratégias de enfrentamento também fazem parte dos aspectos psicológicos. Estes dependem principalmente da personalidade, de processos de aprendizagem durante a infância e durante a vida, mas também de aspectos culturais presentes na comunidade e na sociedade. Em relação à velhice, estes aspectos também tendem a se manter estáveis durante o processo de envelhecimento, podendo acentuar-se certas características já existentes anteriormente. De fato, a imagem da velhice e as atitudes em relação aos idosos em certo contexto social têm forte influência sobre a (auto)percepção e sobre o comportamento de pessoas idosas.

As imagens da velhice remetem aos aspectos sociológicos do envelhecimento. A definição de quem pode ser considerado idoso depende principalmente de regras sociais; inclusive, observa-se uma diferença interessante entre chamar outra pessoa de idosa e uma pessoa se declarar idosa. Na pesquisa “Idosos no Brasil”,² os mais jovens co-

locaram o início da velhice, na média, aos 66 anos e 3 meses, enquanto a velhice, para as pessoas com mais de 60 anos, começava somente com 70 anos e 7 meses (Neri, 2007). De fato, a idade a partir da qual alguém é considerado idoso é uma convenção social. Nos países industrializados, é usada geralmente a idade de 65 anos, que se estabeleceu com base nas regras de aposentadoria. Como o processo de envelhecimento em países em desenvolvimento é mais acelerado pelas condições precárias em que grande parte da população vive, a II Assembleia Mundial de Envelhecimento, em Madri, em 2001, estabeleceu o limite de 60 anos para chamar alguém de idoso. No Brasil, o Estatuto do Idoso de 2003 acolheu a proposta de 60 anos. Como se pode perceber, a definição legal do limite da velhice é somente uma convenção, e não corresponde necessariamente à percepção dos próprios idosos.

A velhice, tanto na delimitação etária quanto em relação ao significado desta faixa etária, é uma construção social que se baseia na ideia de uma idade produtiva e uma idade pós-produtiva. Por isso, existe uma série de eventos sociais que têm relações com o imaginário da velhice. Além da aposentadoria, já mencionada, e que afeta principalmente os homens, há, para as mulheres, a menopausa e o fato de se tornarem avós.

Em relação ao significado atribuído à velhice, observa-se uma mudança significativa durante os últimos cinquenta anos, o que Debert (1999) chama de reinvenção da velhice. De fato, durante muito tempo, existiam poucas pessoas idosas, e a representação da velhice era vinculada a uma fase não mais produtiva, ao desgaste, ao declínio que apela principalmente à caridade para

assegurar as condições mínimas de sobrevivência. Nesta perspectiva, as famílias eram chamadas a acolherem seus velhos, que se retiravam aos seus “aposentos”, enquanto os velhos desamparados eram acolhidos nos asilos. Com o aumento da expectativa de vida e do número de pessoas idosas, esta representação demonstrou não ser mais suficiente, e começou a luta para uma nova imagem da velhice. Reflexos disso são observados nas pesquisas gerontológicas que questionam a imagem da velhice como época de declínio e apresentam dados que indicam a possibilidade de uma velhice ativa, produtiva e autodeterminada. No trabalho com pessoas idosas, surgem propostas educacionais, como as universidades para a terceira idade, e, em consonância com estas mudanças, evita-se chamar os velhos de velhos, procurando-se outras determinações, como “terceira idade”, “idoso” ou até eufemismos como “melhor idade” ou “idade de ouro”.

Percebe-se também a necessidade de diferenciar este suposto grupo de idosos, que abrange desde pessoas com 60 anos até pessoas com mais de 100 anos. Entre as classificações, encontra-se a diferenciação entre idosos jovens (terceira idade) e idosos idosos (quarta idade), que se vincula à idade calendária (jovens: 60-75 anos; velhos: 75 anos e mais), mas que também serve para descrever, por um lado, a imagem positiva da velhice – pessoas sem maiores problemas de saúde, curtindo a liberdade tardia, desfrutando as possibilidades desta fase –, e, por outro, a imagem negativa – perda das capacidades físicas e cognitivas, fragilidade, dependência.

Resumindo, as pessoas idosas constituem um grupo altamente heterogêneo, marcado por processos diferentes de envelhecimento, nos quais

aspectos biológicos, psicológicos e sociais interagem de forma complexa e diferenciada.

Marcas na história dos idosos do campo de hoje

Durante os últimos cem anos, o meio rural sofreu mudanças profundas, e as pessoas idosas do campo de hoje vivenciaram estas mudanças na própria pele, obviamente em formas e graus diferentes, dependendo das situações particulares. De fato, a origem de uma série de problemas em relação ao campo vem da própria história do Brasil, como aponta Delgado:

A sociedade que se forja no Brasil depois da Abolição carrega no seu âmago duas questões mal resolvidas do século anterior: as relações agrárias arbitradas pelo patriciado rural, mediante Lei de Terras (1850), profundamente restritiva ao desenvolvimento da chamada “agricultura familiar”; e uma lei de libertação dos escravos que nada regula sobre as condições de inserção dos ex-escravos na economia e na sociedade pós-Abolição. (2004, p. 16)

Esta herança histórica, junto com um processo rápido de industrialização e uma abertura ao mercado internacional, modificou a sociedade brasileira durante o século XX – e, de forma especial, o meio rural. Entre os acontecimentos de profundo impacto para as pessoas idosas de hoje, gostaríamos de destacar dois aspectos: o êxodo rural e a introdução de uma aposentadoria rural.

Enquanto, no Brasil, na metade do século XX, a maioria da população ainda vivia no campo – 63,8%, em 1950, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2003) –, no início do século XXI, somente uma pequena parcela ainda reside no meio rural – 15,64%, em 2010, também segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

Esta transformação aconteceu por causa de um processo migratório de dimensões gigantescas que levou, somente entre os anos 1960 e 1980, 27 milhões de pessoas a abandonarem seus lugares no campo. Este processo, conhecido como êxodo rural, é complexo, e nele podem observar-se razões, destinos, fases e populações migratórias diferentes. Entre as principais razões que expulsaram a população rural do seu espaço estão mudanças na produção agrícola, como mecanização e forte uso de insumos, e a consequente perda de espaço, de competitividade e de emprego de uma grande parte da população rural, especialmente dos produtores familiares e de subsistência (Delgado, 2004).

Um segundo fator foi o processo de industrialização, que atraiu boa parte da população rural para as cidades na busca de supostas melhores condições de vida. Além destes dois fatores principais, há desastres climáticos, difíceis condições de vida no campo (saúde, educação, lazer), mas, também, a falta de perspectivas ou espaços.

Em relação aos grupos populacionais, observa-se hoje a saída principalmente dos jovens e das mulheres, deixando no campo uma população masculina e envelhecida (Camarano e Abramovay, 1999; Froehlich e Rauber,

2009). Tendo em vista que são principalmente as mulheres que cuidam dos membros mais velhos da família, esse deslocamento pode criar problemas: quem cuidará dos homens idosos no futuro, quando precisarão de ajuda? Resumindo, pode-se dizer que:

[...] com a modernização no campo houve um agravamento das condições de vida dos agricultores familiares, ou seja, o empobrecimento e o endividamento de grande parte dos agricultores e, também, o deslocamento significativo da população rural para os centros urbanos. Os agricultores que permaneceram no campo lutam para conseguir produzir e manter a qualidade de vida da sua família e o seu bem-estar. (Godoy et al., 2010, p. 2)

O êxodo rural teve um impacto especialmente problemático para a população idosa: muitos daqueles que ficaram no campo não só perderam seu trabalho e sua forma de existência, mas também perderam amigos e familiares que mudaram para a cidade, principalmente as gerações mais novas e as mulheres (Camarano e Abramovay, 1999). Por outro lado, surgiu, a partir da Constituição de 1988, um novo elemento que agora favoreceu os idosos, com impactos interessantes e não esperados: a aposentadoria rural.

Já existia, desde 1972, o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural/Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural (Prorural/Funrural), com benefícios precários e limitados. A partir da Constituição de 1988, com sua previsão de universalização do

atendimento aos idosos, foi implantado um sistema de aposentadoria rural, incluindo trabalhadores formais e informais, com efetiva aplicação a partir de 1992, com as seguintes normas (Delgado, 2004):

- a) equiparação de condições de acesso para homens e mulheres;
- b) redução do limite de idade para aposentadoria por idade (60 anos para homens e 55 anos para mulheres);
- c) introdução de um piso de aposentadoria e pensões em um salário mínimo.

Este novo sistema teve profundo impacto na situação econômica dos idosos rurais e de suas famílias. A inclusão dos trabalhadores informais ampliou rapidamente a abrangência do benefício no meio rural, levando alguma forma de benefício a mais de 80% da população idosa rural (Delgado, 2004). Além da diminuição da pobreza e da pobreza extrema entre os idosos e de uma maior igualdade entre homens e mulheres, por meio das aposentadorias, pensões e benefícios, chegaram às mãos dos idosos recursos financeiros que revitalizaram a agricultura familiar. Em mais de 40% das propriedades rurais combinaram-se a figura do aposentado com a do responsável pelo estabelecimento rural. Desta forma, o seguro previdenciário se tornou o principal instrumento de suporte da política agrária para apoiar a agricultura familiar (ibid.)

[...] os benefícios rurais estão desempenhando um papel importante na redução da pobreza e na melhoria da distribuição de

renda dos idosos. Estão afetando a composição dos arranjos familiares, a estrutura produtiva e a economia familiar rural. Famílias com três ou mais gerações têm crescido no meio rural brasileiro. Uma outra consequência é o maior empoderamento do idoso dentro da sua família, em particular das mulheres. O papel tradicional do idoso mudou de dependente para provedor. As mulheres foram as maiores beneficiárias dos avanços na seguridade social. (Beltrão, Camarano e Mello, 2004, p. 1)

I

A vida do idoso do campo de hoje

Cabe, de novo, destacar as diferenças que existem dentro desta população. Uma destas múltiplas facetas é o fato de que cada vez mais vivem no campo idosos que não estão envolvidos com a agricultura, seguindo uma tendência que pode ser observada também em outros países (Delgado, 2004; Anjos e Caldas, 2005).

Outro aspecto importante é que o processo do envelhecimento populacional também está presente no campo. Mesmo que, no campo, a queda da taxa de natalidade tenha acontecido mais tarde e de modo menos intenso do que no contexto urbano, e mesmo com condições de vida em geral mais precárias, o número de pessoas idosas e muito idosas está aumentando rapidamente também no meio rural. Estudos sobre a situação de saúde dos muito idosos do campo revelam que o perfil das doenças remete às condições de vida e de trabalho do campo, sendo

o reumatismo um dos mais mencionados (Morais, Rodrigues e Gerhardt, 2008). Um dos desafios em relação a este grupo são os cuidados geralmente necessários na idade avançada. Como são normalmente as mulheres que cuidam dos idosos, isso complica a situação onde o êxodo rural deixou uma população masculinizada e envelhecida, sobrecarregando as remanescentes.

Apesar de muitas mudanças nas últimas décadas e considerando as diferenças existentes entre elas, podemos confirmar ainda alguns aspectos importantes da vida dos idosos do campo. O primeiro é a relação do idoso do campo com o trabalho. De fato, o trabalho é um fator importante de identificação e constituição da pessoa, envolvendo relações com a sociedade, relações com o ambiente e relações consigo mesmo. Em estudos qualitativos sobre a identificação do idoso do campo com seu trabalho, estas relações ficam evidentes (Machado et al., 2006), e são confirmadas por dados estatísticos que demonstram que a grande maioria dos idosos do campo, mesmo aposentados, continua trabalhando (Beltrão, Camarano e Mello, 2004). Neste contexto, o tra-

balho pode assumir diferentes significados, especialmente para as mulheres idosas: sofrimento, orgulho, submissão, participação social, aprendizagem. Representa, porém, principalmente, a resistência à velhice e às imagens negativas da mesma. Trabalhando, a pessoa idosa confirma ainda sua presença neste mundo; porém, nem sempre existe espaço para seus conhecimentos, sua experiência e sua vontade de autorrealização (Machado et al., 2006).

A religiosidade faz parte do cotidiano de grande parte dos idosos do campo, que mantêm suas crenças, seus valores pessoais, sua espiritualidade, sua cultura. Esta manutenção da religiosidade pode ser interpretada como resposta à incapacidade de lidar com questões penosas, como sofrimento, fracasso, dor e morte. Pode, também, ser vista como a disposição para o misterioso, o sobrenatural, a fé na vida humana (Sommerhalder e Goldstein, 2006). Assim, os idosos podem tornar-se testemunhas de um tipo de vida movido por uma certa espiritualidade, ligada à sua cultura, ao seu trabalho, à sua vida.

Notas

¹ Para maiores detalhes sobre o envelhecimento biológico, ver, por exemplo, Hayflick, 1997 e Jeckel-Neto, 2006.

² Para esta pesquisa, foram entrevistadas 1.608 pessoas entre 16 e 59 anos, e 2.136 pessoas com 60 anos e mais, escolhidas por amostra probabilística em 204 municípios de todas as regiões do Brasil. Desta forma, trata-se de uma das poucas grandes pesquisas representativas sobre os idosos no Brasil. Ela foi realizada pela Fundação Perseu Abramo, em parceria com o Serviço Social do Comércio (Sesc) de São Paulo, e os seus resultados foram publicados e analisados por especialistas em Neri, 2007.

Para saber mais

ANJOS, F. S. dos; CALDAS, N. V. O futuro ameaçado: o mundo rural face aos desafios da masculinização, do envelhecimento e da desagrarização. *Ensaios FEE*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 661-694, jun. 2005.

BELTRÃO, K. I.; CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L. *Mudanças nas condições de vida dos idosos rurais brasileiros: resultados não esperados dos avanços da seguridade rural*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINA AMERICANA DE POPULAÇÃO (ALAP), 1. *Anais...* Caxambu: Alap, 2004. Disponível em: http://www.alapop.org/2009/imagens/PDF/ALAP2004_288.PDF. Acesso em: 4 maio 2011.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos*. Rio de Janeiro: Ipea, 1999.

DEBERT, G. G. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Edusp, 1999.

DELGADO, G. *O setor de subsistência na economia e na sociedade brasileira: gênese histórica, reprodução e configuração contemporânea*. Brasília: Ipea, 2004.

_____; CARDOSO JUNIOR, J. C. O idoso e a previdência rural no Brasil: a experiência recente da universalização. In: CAMARANO, A. A. (org.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 293-319.

FROELICH, J. M.; RAUBER, C. da C. *Dinâmica demográfica rural na região central do Rio Grande do Sul: Êxodo seletivo e masculinização*. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL (SOBER), 47. *Anais...* Porto Alegre: Sober, 2009. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/13/744.pdf>. Acesso em: 4 maio 2011.

GODOY, C. M. T. et al. *Juventude rural, envelhecimento e o papel da aposentadoria no meio rural: A realidade do município de Santa Rosa/RS*. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL (SOBER), 48. *Anais...* Campo Grande: Sober, 2010. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/15/714.pdf>. Acesso em: 4 maio 2011.

HAYFLICK, L. *Como e por que envelhecemos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: 13 maio 2011.

_____. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculoxx>. Acesso em: 13 maio 2011.

JECKEL-NETO, E. A.; CUNHA, G. L. da. Teorias biológicas do envelhecimento. In: FREITAS, E. V. de et al. (org.). *Tratado de geriatria e gerontologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 13-22.

MACHADO, C. L. B. et al. Envelhecimento: conhecendo a vida de homens e mulheres do campo. In: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (org.). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores*. Brasília: Pronera, 2006. p. 31-50.

MORAIS, E. P.; RODRIGUES, R. A. P.; GERHARDT, T. E. Os idosos mais velhos no meio rural: realidade de vida e saúde de uma população do interior gaúcho. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 374-383, abr.-jun. 2008.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000200021. Acesso em: 14 set. 2011.

NERI, A. L. (org.). *Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo: Perseu Abramo/Edições Sesc-SP, 2007.

SANTOS, J. L. F. et al. *O meio rural e a origem do idoso: a saúde e a morte na cidade* (resultados do estudo Sabe 2000-2006). In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 17. *Anais...* Caxambu: Abep, 2010. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs_pdf/tema_4/abep2010_2181.pdf. Acesso em: 4 maio 2011.

SOMMERHALDER, C.; GOLDSTEIN, L. L. O papel da espiritualidade e da religiosidade na vida adulta na velhice. In: FREITAS, E. V. de et al. (org.). *Tratado de geriatria e gerontologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 1.307-1.315.

I

INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO

Manoel Dourado Bastos

Miguel Enrique Stedile

Rafael Litvin Villas Bôas

De acordo com Theodor Adorno, em ensaio de 1967, a expressão “indústria cultural” (IC) foi utilizada pela primeira vez na obra *Dialética do esclarecimento*, escrita por ele e Max Horkheimer e publicada em 1947. Naquele ensaio, intitulado “Résumé sobre indústria cultural”, ele comenta que, nos rascunhos do livro, o termo por eles utilizado era “cultura de massas”, mas eles optaram por substituí-lo por “indústria cultural”, para desligá-lo “desde o início do sentido cômodo dado por seus defensores: o de que se trata de algo como uma cultura que brota espontaneamente das próprias massas, da forma que assumiria, atualmente, a arte popular” (Adorno, 2001, p. 21).

Professores atuantes na Universidade de Frankfurt, na Alemanha, Adorno e Horkheimer concluíram o livro quando estavam exilados nos

Estados Unidos, por conta da ascensão de Hitler ao poder em 1933. Confrontados com a vitória da revolução na Rússia, com as derrotas das revoluções na Alemanha e na Hungria, e com a ascensão do fascismo e do nazismo ao poder na Itália e na Alemanha, os autores se perguntaram: por que, tendo as condições técnicas para a emancipação, o indivíduo não o faz?

No livro, o capítulo “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” busca uma resposta para essa questão, a partir de uma ampla argumentação sobre a forma de operação e as consequências da indústria cultural. Com base no argumento dos autores, podemos reconhecer que a IC é uma dinâmica característica do novo momento histórico gerado pelo declínio da hegemonia inglesa, pelo aparecimento da grande empresa capitalista, pelo início da fase imperialista

do capitalismo e por uma nova organização do capital financeiro.

Ou seja, tratava-se do processo de concentração e centralização de capital chamado por diferentes correntes marxistas de “capitalismo monopolista”. Portanto, a IC se consolidou historicamente entre o final do século XIX e o início do século XX, com o desenvolvimento do modelo fordista de produção e os novos termos de extração de mais-valia e acumulação de capital.

O principal aspecto da IC está na articulação mercadológica entre cultura, arte e divertimento tendo em vista a perpetuação da dominação do sistema produtivo sobre o trabalhador também em seu tempo livre. “A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio” (Adorno, 2001, p. 33). Em outros termos, trata-se do fetichismo da mercadoria encobrindo os fundamentos da extração de mais-valia no capitalismo monopolista. Ao consolidar a diversão como mercadoria, a IC assenta os termos da dominação social do capitalismo no século XX.

É preciso levar em conta o caráter histórico do estilo algo incisivo e fatalista de Adorno, obviamente justificável pelo período de perspectiva totalitária tão evidente para ele: a vitória dos aliados contra o Eixo na Segunda Guerra Mundial, longe de anunciar a liberdade, expunha a nova configuração da dominação: a da mercantilização da vida, dos sentidos e sentimentos, sob a fachada da democracia liberal. Observando aí um contexto de dominação totalitária, Adorno não reconhece nenhuma brecha na diversão. De qualquer modo, reconhecendo que a diversão não é um espaço fechado em favor do capital, devemos considerar tais argumentos como fundamentais para compreender

a IC como um aparelho que dissemina e consolida a *pedagogia do consumo* (o caráter publicitário da cultura).

A submissão absoluta de arte, cultura e diversão aos parâmetros da dinâmica da troca capitalista de mercadorias depende de uma compreensão de que a determinação da superestrutura ideológica pela base econômica define-se pelas contradições entre forças produtivas e relações de produção, conforme as afirmações de Karl Marx (2003) no “Prefácio de 1859” à *Contribuição à crítica da economia política*. Seguindo os argumentos de Adorno e Horkheimer, podemos afirmar que a IC é uma redução imediata e absoluta da superestrutura ideológica aos fundamentos da base econômica pelos termos do valor de troca. Tendo isso em vista, a compreensão atual do conceito de indústria cultural exige necessariamente sua articulação com o conceito de HEGEMONIA. São conceitos que se articulam e que se sustentam um ao outro, de forma complementar.

A utilização política da categoria “hegemonia” remonta a uma apropriação do termo militar pela Revolução Russa, reelaborado conceitualmente por Antonio Gramsci. Da mesma forma que Adorno, a motivação de Gramsci era entender o fracasso das revoluções na Alemanha e na Itália, e a ascensão do nazifascismo como movimento político com adesão das massas operárias e camponesas. Assim como os intelectuais alemães, Antonio Gramsci desenvolveu seu conceito de hegemonia com base nos mesmos pressupostos de Marx a respeito da determinação da superestrutura pela base.

Assim, hegemonia é, para Gramsci, a capacidade de direção de uma classe sobre as demais, por meio da coerção

(força) e do consentimento (ideias). E é na esfera da sociedade civil que se encontram os aparelhos privados de hegemonia, responsáveis por construir consensos e naturalizarem as relações de dominação de uma classe sobre as demais. É neste campo que atuam tanto a educação quanto a indústria cultural.

Partindo disto, Raymond Williams (1979) observa que o conceito de hegemonia inclui e ultrapassa o conceito de “cultura”. Isso porque compreende que na cultura devem ser reconhecidas as formas de domínio e subordinação presentes numa sociedade dividida em classes. Assim, hegemonia é compreendida como todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida, um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor. Conforma, assim, um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta (ibid., p. 113).

A construção desta “realidade absoluta” ocorre por meio da ação de *aparelhos de hegemonia*, como os meios de comunicação e as escolas, que padronizam o sentido e o papel de sujeitos e grupos sociais na vida e na história. Esses aparelhos conferem coerência ao pensamento e aos valores da classe dominante, pautados nos interesses dela e no estímulo ao consumo e ao mercado capitalista, com o objetivo de torná-los os pensamentos e valores (a cultura) de toda a sociedade. A concentração dos meios de comunicação de massa, que permite a construção do caráter alienador e opressivo da indústria cultural, criou um processo popular pelo seu alcance e um processo antipopular pelos interesses a que presta conta.

A ação da IC procura converter toda a população em consumidores

passivos, fabricando e estimulando um desejo pelo consumo aparentemente democrático, como se estivesse acessível a todas as classes, quando, na verdade, é inacessível para a maior parte da população. Os produtos da IC são carregados de valores e mensagens que reafirmam a necessidade e o funcionamento do sistema capitalista, ao mesmo tempo que estimulam permanentemente a satisfação pelo consumo de mercadorias que não correspondem à satisfação das necessidades básicas de sobrevivência (casa, comida, escola etc.). É uma estratégia engenhosa de articulação entre coerção e consentimento, na medida em que o indivíduo (ou mesmo classes inteiras) se reconhece naquilo que, na verdade, lhe limita a autonomia.

Segundo Iná Camargo Costa (2006, p. 4-7), os valores básicos que permeiam essas representações hegemônicas são a livre iniciativa (à que chamam liberdade), a concorrência (de todos contra todos), e a ação individual (cada um por si) na *busca desenfreada de sucesso e celebridade*. O sucesso se traduz na capacidade de consumo, igualmente desenfreado, e se confirma pela ostentação dos bens consumidos. Porém, segundo Costa, a propriedade privada dos meios de produção e a exploração do trabalho alheio nunca aparecem como o fundamento do espetáculo. Na falta desta informação básica, a grande massa dos consumidores da informação produzida pela indústria cultural compra a mentira de que bastam a autoconfiança, o esforço individual e os próprios méritos para se qualificar à corrida pelo sucesso (ibid.).

Para isso, o conteúdo da produção cultural, mesmo quando apresenta aspectos particulares da organização social capitalista, torna impossível, nos

seus próprios termos, qualquer hipótese de argumentação crítica ao capitalismo como formação social.

No Brasil, a IC se desenvolveu como aparelho de hegemonia na década de 1930. É a partir dessa década que o sistema de radiodifusão ganha importância, com a compreensão de seu alto poder de propaganda pelo governo Getúlio Vargas, que enaltecia suas ações, a partir de 1935, por meio da transmissão do *Programa Nacional* (posteriormente, *Hora do Brasil*). Simultaneamente, o sistema de radiodifusão foi ganhando corpo com a instalação da Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, em 1936, e da Rádio Tupi, em São Paulo, no ano seguinte. Assim, programas musicais e de variedades cumpriam papel semelhante ao da “propaganda política”, fossem seus conteúdos pautados pela exaltação nacional ou não.

A organização desse aparato radiofônico, atrelada aos diversos meios de diversão já difundidos nas décadas anteriores, estava diretamente relacionada com os desdobramentos políticos da época. A disputa hegemônica em jogo na Revolução de 1930 e no golpe que instituiu o Estado Novo em 1937 estava pautada no pacto agroindustrial, ou seja, por um rearranjo pela manutenção do Brasil como país agroexportador sem, contudo, que se colocassem entraves à atividade industrial.

A contrapartida na luta de classes se deu com a construção dos sindicatos e a definição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Assim, de um lado estava a classe dominante, revigorada por um pacto político-econômico de amplo alcance, aproveitando as crises econômicas internacionais favoráveis ao mercado interno e à substituição de

importações; no outro, davam-se disputas e alianças na luta pela formação de uma classe trabalhadora organizada e com força política.

A partir do Golpe Militar de 1964, a IC como aparelho hegemônico ganha uma nova inflexão. O golpe é a resolução pela força do impasse estabelecido, na sociedade do período, entre um projeto nacional-desenvolvimentista com brechas para o avanço de conquistas sociais e a manutenção da subordinação do país aos interesses do capital internacional no contexto da Guerra Fria.

A resolução pela força implicava o sufocamento e a extinção imediata dos movimentos sociais – em especial as Ligas Camponesas, alvo de primeira hora – e das experiências contra-hegemônicas de educação popular em perspectiva emancipatória, que trabalhavam de forma coesa e produtiva as esferas da cultura, da educação, da economia e da política, como, por exemplo, a proposta da PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, eixo principal do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP), coordenado por Paulo Freire durante o governo estadual de Miguel Arraes, e os Centros Populares de Cultura (CPCs), que se espalharam por mais de doze capitais do país mediante a parceria entre a União Nacional dos Estudantes (UNE) e artistas e movimentos sindicais e camponeses. Além disso, essa resolução exigia ainda a subordinação e a aceitação de uma nova etapa do ciclo de modernização conservadora. Principalmente no campo, com o estímulo ao êxodo rural, o financiamento estatal à rápida mecanização das grandes propriedades, o uso intensivo de agrotóxicos (a REVOLUÇÃO VERDE), o pacto da classe dominante estabelecido na década de 1930 ganhou

novos contornos. Não à toa este processo coincide com o fortalecimento do mercado publicitário brasileiro, por meio de altos investimentos na consolidação de um sistema de televisão de abrangência nacional. Todos estavam a serviço da construção da identidade de um país sem contradições, harmônico, cordial, uma “potência em crescimento”, à revelia do país real.

A presença da TV nos lares de grande parte dos brasileiros, por todo o território, estimulada a partir da década de 1970 e alcançando seu ápice nas décadas seguintes, forjou uma imagem de país útil para o regime militar e eficiente para o cumprimento de mais um ciclo de modernização conservadora. A promessa do país grande, inserido no concerto das nações, não era sustentável diante do acirramento da segregação sociorracial, e a contradição não tardou a se manifestar por ocasião da crise do petróleo de 1973, que abalou as bases econômicas do “milagre brasileiro”.

Movimento idêntico ocorreu na educação, especialmente por meio dos convênios entre o Ministério da Educação brasileiro e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid, do inglês *United States Agency for International Development*), os chamados acordos MEC–Usaid. Estes tinham por objetivo implantar o modelo escolar norte-americano, desde o ensino primário ao universitário, da formação dos professores ao material didático, com vista à educação tecnicista e às demandas do mercado. Destaque-se, desses convênios, o acordo de 1966 entre a Usaid, o Ministério da Agricultura brasileiro e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (Contap) para treinamento de técnicos rurais.

Nesse contexto, incluem-se ainda a reforma universitária, a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros, e de programas como o Projeto Rondon – criado num seminário chamado “Educação e Segurança Nacional” (!) – e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que buscava contrapor-se à experiência de educação popular e alfabetização do método Paulo Freire.

Assim, educação, comunicação e cultura estavam a serviço de um projeto de destruição ou cooptação dos projetos contra-hegemônicos anteriores ao golpe, mas estava a serviço, principalmente, da construção do ideário de um país-potência no qual a democracia seria garantida pelo acesso ao consumo, e não aos direitos.

Daí se explica a adesão acrítica da escola brasileira aos padrões hegemônicos da indústria cultural. Após a varredura que a ditadura brasileira operou sobre as propostas de educação popular que se pautavam pela formação no sentido emancipatório, subjetivo, coletivo e estrutural, o ímpeto mercantil se fez presente no universo escolar, mediante a enxurrada de metodologias modernizantes, que tomavam por sinônimo “educação” e “capacitação técnica para o mercado de trabalho”. Gruschka ressalta que a chave de análise dos vínculos entre a IC e a escola não está primeiramente na questão do ensino e da aprendizagem, mas na “sistemática subsunção da educação à economia” (2008, p. 174). Segundo Pucci,

[...] se analisada do ponto de vista do sistema, a indústria cultural é plenamente educativa, se preocupa com o enforme inte-

gral da concepção de vida e do comportamento moral dos homens no mundo de hoje; se vista a partir dos pressupostos da teoria crítica, a indústria cultural é marcadamente deformativa. (2003, p. 17).

A relação alienada com os meios de comunicação hegemônicos é consequência do processo de inserção na modernidade pela via exclusiva do consumo, mediante o desconhecimento generalizado dos modos de produção, das técnicas e das intenções políticas dos meios de comunicação de massa.

A presença mais visível da IC em sala de aula pode ser aferida pelo uso do audiovisual como material pedagógico. Ferramenta essencial de políticas “modernizantes”, como a educação à distância, ou simplesmente um verdadeiro “alívio” para ocupar o planejamento de aulas do educador submetido a cargas horárias excessivas, o uso do audiovisual tem sido estimulado permanentemente por meio de canais de televisão públicos ou privados voltados para a educação, ou, ainda, por variadas distribuições de *kits*, de origem também pública ou privada.

A escola brasileira não considera a linguagem audiovisual como uma dimensão necessária de letramento, que carece de aprendizado dos códigos, dos procedimentos técnicos de edição, dos planos. O *status* do audiovisual na escola é de suporte paralelo ao ofício de professor, que pode substituir aulas vagas, complementar explicações e suprir a demanda por entretenimento (Pranke, 2011). A IC é legitimada por supostamente cumprir papel formativo, enquanto ades-

tra sensibilidades para o universo do consumo de imagens e mercadorias. Sem formação que lhes permita a crítica aos padrões estéticos hegemônicos, estudantes e professores ficam suscetíveis a toda ordem de impulsos e manobras de legitimação da ordem da classe dominante.

Tal como em outras linguagens – a literatura, por exemplo –, somos educados para ver o conteúdo de uma obra, e não a forma como este conteúdo é construído e representado. É na forma, na maneira como o conteúdo da obra de arte é organizado, que se manifesta o conteúdo social em que ela foi gerada. Portanto, a análise da obra de arte pressupõe necessariamente *desmontá-la* de sua aparência, compreendendo as implicações sociais e históricas que determinam sua forma, pressupõe analisá-la não pelo período histórico a que ela se refere, mas pelo período histórico em que ela foi produzida.

Para além do audiovisual, a IC se faz presente na escola por outros meios, por exemplo, o negócio dos materiais pedagógico-didáticos, sujeito a forte *lobby* das editoras empenhadas na venda de seus produtos, cuja consequência, para os estudantes, é, segundo Medrani e Valentim, “o reforçamento positivo para o consumismo desenfreado de mercadorias capazes de promover a identificação e adequação sociais” (2002, p. 79), em detrimento da análise crítica da função do material didático em si.

Pelo viés da Educação do Campo, a contestação do modo de produção do agronegócio, como forma de combate à matriz hegemônica da produção de alimentos e do uso da terra como mercadoria, encontra na esfera da cultura seu correspondente na demanda pelo

combate às formas da indústria cultural, conforme sinaliza Damasceno:

O agronegócio está para a agricultura camponesa assim como a indústria cultural está para a cultura popular. Tanto agronegócio quanto indústria cultural desenvolvem-se a partir da exploração e empobrecimento dos valores culturais e dos bens naturais, e, assim, vão eliminando todas as formas de sociabilidades possibilitadoras de uma convivência harmoniosa e justa entre seres humanos e natureza. (S.d., p. 6)

Agronegócio e IC são, portanto, partes indissociáveis do modo de produção hegemônico.

No campo das providências, o primeiro passo é reconhecer a IC e suas formas como um problema a ser pensado e combatido. A formação em sentido emancipatório pressupõe um processo de acumulação estética, a partir do legado artístico que formalizou as contradições do processo social. Esse

processo cumulativo gera novos parâmetros de fruição e de consciência dos dilemas da experiência brasileira, periférica, colonizada, contraditória. A educação para percepção das estruturais formais pode se contrapor à influência inconsciente da ideologia.

A educação brasileira deve, portanto, proporcionar meios críticos de percepção da mediação que a indústria cultural estabelece entre indivíduo e mundo, entre vida e realidade. A reificação da experiência social e a mercantilização da vida encontram na IC um dos pressupostos do modo de produção hegemônico. A formação, norteada pela chave emancipatória, deve não apenas reconhecer o problema, mas encontrar os termos contraditórios da questão que permitam sua superação. Nesse aspecto, os aparelhos de educação devem ir além da condição de oferta de acesso aos bens culturais, posição que gira em falso sobre o eixo da ideologia, e transformar esses aparelhos em espaços de produção cultural, de socialização dos meios de produção, e de compreensão crítica de nossos dilemas.

Para saber mais

ADORNO, T. Résumé sobre indústria cultural. *Revista Memória e Vida Social: História e Cultura Política*, v. 1, maio 2001.

_____; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES (ENFF) (org.). *Literatura e formação da consciência*. Guararema: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2007. (Cadernos de Estudos, 2)

COSTA, I. C. Prefácio. In: COLETIVO NACIONAL DE CULTURA (org.). *Teatro e transformação social*. São Paulo: Cepatec/FNC/Minc, 2006. p. 4-7.

DAMASCENO, L. *Agronegócio e indústria cultural: mercantilização e homogeneização da vida e da arte*. (Mimeo.), [s.d.]. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/61275854/INDUSTRIA-CULTURAL-E-AGRONEGOCIO>. Acesso em: 26 set. 2011.

GRUSCHKA, A. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (org.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política* – prefácio de 1859. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MEDRANO, E. M. O.; VALENTIM, L. M. S. A indústria cultural invade a escola brasileira. In: _____. *Indústria cultural e educação: reflexões críticas*. Araraquara: JM, 2002.

MELLO, M. Gramsci e a disputa das ideias da classe trabalhadora. *Jornal Sem Terra*, out. 2010.

PRANKE, I. E. *A utilização do audiovisual pela Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa e suas implicações*. 2011. Tese (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo) – Convênio UnB/Itterra, Veranópolis, 2011.

PUCCI, B. Indústria cultural e educação. In: _____. *Indústria cultural e educação: ensino, pesquisas, formação*. Araraquara: JM, 2003.

WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

I

INFÂNCIA DO CAMPO

Ana Paula Soares da Silva

Eliana da Silva Felipe

Márcia Mara Ramos

Na última década, a infância deixou de ser tratada como um conceito singular. Decorre daí a exigência de falar de infâncias e não da infância, reconhecendo-se a pluralidade de práticas culturais e de modos de vida que configuram a vida das crianças em diferentes contextos sociais, geográficos e políticos. Essa forma de compreensão da infância aponta para a impossibilidade de estabelecermos uma trajetória “ideal-típica” capaz de englobar todas as infâncias, de dissolvê-las em enquadramentos conceituais à margem dos contextos sociais e culturais em que se encontram e das transações/relações que realizam. Como parte do mesmo movimento, reconhece-se que o uso

de categorias generalizantes (crianças pobres e ricas, africanas e europeias, brancas e negras, do campo e da cidade, entre outras), embora limitante, serve para demarcar a existência de condições materiais e simbólicas que diferenciam as crianças segundo a classe social, a etnia, a raça e o gênero a que pertencem e a região do mundo onde vivem. Portanto, as diferenças estruturais incidem diretamente na diferença cultural das crianças.

Feitos estes reparos, pode-se afirmar que as crianças do campo inscrevem-se, como todas as crianças, em relações sociais complexas, na medida em que participam da simultaneidade de tempos sociais que constitui o

mundo global. Elas são sujeitos que atuam no mundo e são afetados por ele. Assim, falar de infância do campo, das crianças concretas que o habitam, é inexoravelmente falar de sujeitos do mundo, integrados a lugares, e sujeitos que a globalização uniu, partilhando de seus dramas e tragédias, realidades e fantasias.

Contraditoriamente, elas estão incluídas e excluídas, uma vez que são parte de grupos socioculturais submetidos a processos distintos de acesso a bens materiais e imateriais, e implicados em lógicas de diferenciação atravessadas por relações de poder e dominação.

Os direitos da criança

A distribuição desigual da riqueza material e simbólica produz um quadro de resultados sociais e educacionais extremamente desfavorável para as crianças do campo.

A violação de direitos sociais põe em questão uma legislação avançada, mas ainda de baixa efetividade. Essa legislação, contudo, serve de instrumento de luta em favor das crianças como sujeitos de direito, e tem se materializado no campo sob várias perspectivas.

Como todas as crianças, os meninos e meninas do campo são juridicamente constituídos como sujeitos de direitos, o que equivale a dizer que possuem todos os direitos humanos, fundamentais para qualquer pessoa, que devem ser reconhecidos e efetivados pela sociedade e pelo Estado. Direito à vida, ao lazer, à educação, à saúde, à integridade física e moral, à convivência familiar e comunitária, por exemplo, compõem o rol dos chamados *direitos de proteção à infância*. Garantidos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do

Adolescente, são marcos para a inserção das crianças brasileiras no mundo dos direitos humanos, num movimento de reconhecimento daquilo que as iguala em suas condições gerais. Ao mesmo tempo, legislações específicas, materializadas em leis, decretos e resoluções voltados a grupos particulares, na maioria das vezes resultado da luta organizada desses mesmos grupos, compõem esse sistema de proteção com vistas ao combate às desigualdades que caracterizam a realidade das crianças. Esse sistema orienta-se pelo princípio da equidade e da justiça social, e pretende promover a visibilidade dos grupos de crianças que se diferenciam por suas filiações e identidades territoriais, étnico-raciais, religiosas, linguísticas e de gênero.

Assim, o processo de construção da cidadania das crianças do campo é construído no embate entre a realidade plural, geralmente desigual, e os instrumentos legais conquistados e disponíveis para as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, trabalhadores sem-terra, quilombolas e caiçaras.

A desigualdade no que se refere à efetivação de direitos é um grande obstáculo ao processo de democratização do país. Para a maioria das crianças que habitam o campo, faltam alguns elementos básicos, porém essenciais, ao projeto moderno. A educação, por exemplo, é dessas ausências mais profundas. A escola “rural”, quando existe, acontece com uma infraestrutura precária e uma visível desqualificação profissional, derivada claramente do abandono do Estado, com pouco ou nenhum investimento e definição

de políticas públicas. Esses processos recriam as imagens hegemônicas de “campo e sua ruralidade” como lugar de atraso e de invisibilidade dos sujeitos, e fortalece a ideia de desenvolvimento vinculada à cidade. Quando referido ao campo, o desenvolvimento aparece atrelado ao agronegócio, contrapondo-se às possibilidades da agricultura familiar e camponesa.

Se os direitos sociais são diariamente violados nas mais diversas áreas, fato verificado pelas estatísticas oficiais, mais difícil ainda de concretizar são os chamados *direitos de participação*. Esses direitos, que aparecem nas legislações de modo menos enfático do que os direitos de proteção, inscrevem-se no processo histórico de socialização do poder nas sociedades ocidentais, e compõem um dos últimos direitos conquistados pelas crianças. Este fato expressa um componente pouco visibilizado nas discussões das desigualdades e dos processos de dominação que fundam a sociedade ocidental: a dominação etária ou geracional. Somada às dominações de classe, de gênero, étnico-raciais, linguística e religiosa, a dominação etária é caracterizada por uma tradição que: valoriza e se organiza em torno daquele que produz economicamente; educa e disciplina por meio de práticas punitivas; estabelece a autoridade pelo uso da força física; e destina à criança o lugar do subalterno, reduzindo-a a objeto da ação dos adultos.

Os direitos de participação efetivam-se nas práticas diárias quando as infâncias são ouvidas sobre seus desejos, suas opiniões e seus cotidianos. Existem hoje vários programas voltados às crianças que intencionalmente buscam promover a participação in-

fantil no cotidiano e nos processos de decisão sobre suas vidas.

No caso das crianças do campo, se as violações de grande parte dos direitos de proteção são gritantes, o mesmo não pode ser dito, *a priori*, sobre os direitos de participação, dado que os processos de socialização das crianças são heterogêneos. As crianças do campo se integram às práticas familiares e cotidianas de modos diferenciados. A incursão nas brincadeiras das crianças do campo demonstra como essas práticas perpassam suas formulações de mundo, as quais revelam que a relação com a terra, o rio, a produção de alimentos e a criação de animais, por exemplo, são vivenciadas pelas crianças na condição de partícipes de processos de produção e manutenção da vida e da comunidade.

Essa participação social e cotidiana se dá de modo diferenciado para as crianças do campo; no caso daquelas moradoras nos territórios rurais em que há organização coletiva, por exemplo, em torno dos movimentos sociais, verificam-se práticas que efetivamente promovem formas e criam situações, atividades e instrumentos para que a criança exerça sua participação política na sua comunidade. A possibilidade ou não do exercício dos direitos de participação evidencia o lugar e os papéis que são destinados e ocupados pelas crianças do campo. Avançar as legislações é processo importante, mas mais importante ainda é construir relações cotidianas com as crianças que não as excluam da construção social como sujeitos históricos e de direitos.

Um exemplo são as crianças Sem Terrinha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja identidade vai sendo forjada e

construída na luta da sua própria organização: a luta pelo direito de ter escola no acampamento ou assentamento, de participar dos encontros e dos núcleos infantis; pensados para as próprias crianças, como também a sua auto-organização a partir da coletividade. Os encontros estaduais de Sem Terrinha até 1996 levavam o nome de Congresso Infante-Juvenil, mas foi no primeiro Congresso Infantil Estadual de São Paulo, com o lema “Reforma Agrária, uma luta de todos e dos Sem Terrinha também”, e depois do “Manifesto dos Sem Terrinha ao povo brasileiro”, que as crianças passaram a assumir o nome de Sem Terrinha. A partir do ano de 1997, em todo o Brasil, os encontros regionais e estaduais passaram a se chamar Encontro e Jornada dos Sem Terrinha.

O espaço de coletividade das crianças do campo se constitui na participação no trabalho, nas atividades políticas, culturais e religiosas, na criação de espaços lúdicos, na luta pelos direitos que têm significação para a comunidade e para as crianças, intervindo do jeito delas e com suas presenças nas atividades que compartilham com os adultos. Do coletivo em que as crianças estão inseridas e das relações que esse coletivo estabelece socialmente, resultam aprendizagens que fortalecem a consciência do direito à vida, ao trabalho, à escola, à participação política e do direito de viver plena e dignamente o tempo da infância.

Certamente, tal experiência é muito mais densa e profunda quando as crianças estão integradas a movimentos sociais, especialmente aqueles que reconhecem a importância da sua inserção política, lúdica e cultural. A participação na vida pública e a sua inserção na esfera política são marcas de singularidade

de de parcelas significativas de crianças do campo.

Além do direito de participação política e cultural, o direito à brincadeira é visto como aquele que permite e garante à criança o tempo da infância. É importante compreender como esse tempo da infância vem sendo vivido pelas crianças e como se efetiva em suas práticas o direito de brincar.

O direito de brincar é um direito universal. Entretanto, há formas distintas de exercê-lo, de efetivá-lo, para o que concorre a materialidade do lugar e, por sua vez, os significados e valores que ele assume. Nas suas formas de brincar, a historicidade das crianças se faz constitutiva desse fazer.

No campo, o brincar articula tempos distintos, formas de vida que combinam a novidade e a tradição. Nos lugares em que a espacialidade dissolveu, pelos equipamentos disponíveis (rádio, DVD, televisão, entre outros), as fronteiras campo–cidade, formas de sociabilidade midiática são apropriadas. Contudo, elas não substituem as formas de sociabilidade que requerem a presença e o encontro com o outro nos quintais, nos espaços de produção da vida em comum.

Nas muitas variações de brincadeiras tradicionais, como pique (pique alto, cola, esconde, lata), amarelinha, bandeirinha, queimada, bola de gude, bola de meia, passa anel, cai no poço, cabo de guerra, entre outras, atualizam-se formas tradicionais de brincar, vinculando a criança com o seu grupo, sua comunidade e humanidade, ao mesmo tempo que produzem novos significados, compartilhados pelas crianças sujeitos de brincadeiras e de história.

Da mesma forma, modos contemporâneos de entretenimento dos quais

as crianças participam, como os que incluem desenhos animados, seriados, telenovelas, musicais, entre outros, não anulam formas da tradição, passadas de geração a geração, especialmente no campo, como a contação de histórias. Adultos contam histórias fantásticas para crianças, crianças contam para seus grupos etários e, nesta experiência, partilham significados da cultura local. O conceito de campo integrado a práticas e símbolos do mundo global é importante para retirá-lo da esfera do exótico, supostamente protegido por uma unidade cultural articulada pela força da tradição. Contudo, se não há isolamento, não há, igualmente, formas de vida indiferenciadas, dissolvidas na grande “aldeia global”. Na relação mundo-lugar, global-específico, há uma dialética de constituição do pensar, do fazer e do brincar, que fazem de todas as realidades, realidades complexas.

A relação com o brincar é um elemento que permite estabelecer distinções, situar os sujeitos no mundo, e por isso pode-se dizer que, em relação às crianças do campo, a brincadeira se realiza, também, com o que elas produzem com os recursos disponíveis, processo que liga a brincadeira à criação. Isso se dá no interior de uma materialidade social e cultural que não pode ser secundarizada. É fato que a crescente industrialização do brinquedo e o consumo de brinquedos que dispensam a atividade artesanal reduzem a possibilidade da experiência da invenção. É fato ainda que, quanto maior o poder de consumo, indissociável do aumento da renda, maior é a procura pelo brinquedo pronto, que adquire valor de superioridade sobre aquilo que se faz com as próprias mãos.

Considerando o estágio de desenvolvimento econômico e social da maioria da população que vive no campo, uma dimensão que adquire o brincar é o seu vínculo com a terra e com a água. Os recursos naturais são investidos na prática de brincar porque integram a paisagem material do campo e são sua feição predominante, da qual os sujeitos se apropriam, material e simbolicamente, na medida em que significam, de modo particular, a sua relação com ela. Nessa configuração, a cachoeira, o riacho, a mina d'água possibilitam a criação de espaços lúdicos que podem ser experimentados de diferentes formas por crianças e adultos. O barro permite criar/representar personagens, brinquedos, alimentos, animais; o milho permite que as famílias camponesas se reúnam na experiência do trabalho coletivo e que as crianças realizem atividades simbólicas e materiais com o produto da terra, transformando o imaginário em invenção (o brinquedo) e a invenção em imaginação, pela experiência do brincar. Elos que a modernidade dissolveu, como o vínculo entre trabalho e ludicidade, ludicidade e criação/experimentação, mantêm-se atados nos lugares em que o projeto civilizatório por ela idealizado se realizou apenas parcialmente.

A construção da identidade e da diferença

No campo, a criança ocupa espaços partilhados e constrói sua referência e identidade na relação com as atividades de seu grupo social. As formas de sociabilidade resultam dos modos de produção dessa relação, que, pela convivência densa, não implicam a separação entre adultos e crianças. Se não

é possível reparti-las e reuni-las em espaços específicos, isoladas do mundo adulto, por sua vez não estão interdidas a elas os espaços que lhes permitem praticar a sua alteridade com o seu grupo geracional. Esses espaços não são dados, são produzidos pelas crianças, nas demarcações do território que elas próprias estabelecem e conquistam. As crianças podem ser atuantes na elaboração de práticas, regras e conhecimentos de que se apropriam em diferentes contextos sociais, de forma que a participação comunitária e a participação nos grupos de idade não se opõem: complementam-se. Em quaisquer das possibilidades, é necessário garantir às crianças o direito de elaborar e expressar a sua experiência no mundo. A autonomia para organizar processos e gerir conflitos é importante, especialmente na atividade de brincar.

Esse horizonte deve ser considerado como campo de lutas concorrentes. A brincadeira, as relações afetivo-familiares e a educação foram pautadas como direitos secundários no processo histórico de formação da infância em geral, e da infância do campo em particular. Para as crianças pobres, ao longo da formação da sociedade brasileira, a responsabilidade de contribuir no trabalho para a garantia da sobrevivência familiar foi incorporada desde a mais tenra idade. Não há como dissociar a história da infância do silêncio e da repressão, da violência e do trabalho produtivo precoce, da interdição do direito de brincar, criar e conhecer.

Em tempos de menor ou maior afirmação de direitos, as crianças encontram margens de produção his-

tórico-cultural. Essa produção é inseparável do mundo material e cultural, das relações sociais, das formas de sociabilidade predominantes, enfim, do estágio de desenvolvimento social, econômico e tecnológico da sociedade em que vivem.

Considerando-se as formas estruturais de formação do campo brasileiro, pode-se falar de infância do campo para configurar uma identidade que é comum a todas as crianças, sejam elas de assentamento, Sem Terrinha, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, entre outras. A desigualdade é uma faceta deste comum que partilham; a igualdade de direitos é o horizonte ético-social de transformação.

Sob a agenda da diferença cultural que mobiliza o Ocidente, a desigualdade perde a centralidade como condição humana que precisa ser superada quando a diferença se assenta na separação entre o material (a economia) e o simbólico (a cultura). Assim sendo, a política da diferença produz um discurso despolitizador quando deixa de reconhecer que as desigualdades materiais criam diferenças, da mesma forma que as diferenças culturais legitimam as desigualdades e ocultam o seu processo de produção. A ideia essencializada da diferença, que retira de sua problemática a sua dimensão histórica e social, é um obstáculo à transformação das condições assimétricas e hierárquicas em que vivem os diferentes.

No horizonte de um projeto histórico emancipatório, a ideia de infâncias do campo, em vez de infância do campo, pode alargar o horizonte ético-político pelo qual as identidades sociais são apreendidas. Articulado num mesmo conjunto a materia-

lidade da vida, a cultura e a identidade, a diversidade deixa de ser a força que atua para legitimar a exclusão; ela passa a alargar o sentido da experiência humana no mundo, da qual as crianças do campo são parte.

Para saber mais

ARENHART, D. *Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos, 2007.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARKER, G. Outra infância é possível? In: INSTITUTO PROMUNDO. *Práticas familiares e participação infantil a partir da visão das crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 7-11.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Columbus, 1990.

CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (org.). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores*. Brasília: Pronera/Nead, 2006.

CARVALHO, R. S. de. *Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

CASTRO, L. R. de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU/Faperj, 2001.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FELIPE, E. da S. *Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LEFÈBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARTINS, J. de S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Contexto, 2008.

NOGUEIRA, A. L. H. Sobre condições de vida e educação: infância e desenvolvimento humano. *Horizontes*, v. 24, n. 2, p. 129-138, jul.-dez. 2006.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de (org.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2007.

RAMOS, M. M. *A infância do campo: o trabalho coletivo na formação das crianças sem-terra*. 2010. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RENAUT, A. *A libertação das crianças: contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa: Piaget, 2002.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, M. Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 376-406.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (org.). *Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 296-333.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. (org.). *Orientações curriculares para a educação infantil do campo*. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em: 11 set. 2011.

TEIXEIRA, S. R. dos S. *A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia*. 2009. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

VASCONCELOS, V.; SARMENTO, M. J. (org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

I

INTELECTUAIS COLETIVOS DE CLASSE

Roberto Leber

Vania Cardoso da Motta

A expressão “intelectuais coletivos de classe” não foi desenvolvida como conceito, nem pretendemos fazê-lo no âmbito deste verbete. No entanto, entendemos que é possível buscar elementos para discutirmos essa noção considerando os seguintes aspectos contidos no conceito de intelectual de Gramsci: 1) o intelectual na sociedade moderna, burguesa, difere daquele tradicionalmente reconhecido como pessoa dotada de um nível cultural elevado, do “tipo tradicional e vulgarizado do intelectual [...] dado pelo literato, pelo filósofo, pelo artista”, que se veem como os “verdadeiros’ intelectuais” (Gramsci, 2000a, p. 53); 2) o intelectual moderno está relacionado à capacidade de organizar e dirigir “a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à

expansão da própria classe” (ibid., p. 15); 3) a abordagem gramsciana do intelectual não é subjetiva, mas sim, coletiva: são os intelectuais como massa – e não como indivíduos – cuja função é produzir e difundir ideologias que o interessam; 4) o intelectual supõe a função de hegemonia, tendo em vista o caráter de classe e a perspectiva de organizar e dirigir uma “vontade social coletiva”.

Indagando se “os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais” (Gramsci, 2002a, p. 15), Gramsci amplia o conceito de intelectual demonstrando sua função político-social, conservadora ou transformadora, num determinado bloco histórico (organicidade entre a estrutura e a superestrutura de determinada formação histórico-social).

Gramsci compreende que qualquer grupo social que nasce de uma função essencial no âmbito da produção econômica forma seu grupo orgânico e “cria para si [...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (2000a., p. 15).

Ao recusar a identificação do intelectual na sociedade burguesa com os intelectuais tradicionais, Gramsci critica a concepção de intelectual como sujeito altamente escolarizado. Por isso, o erro metodológico de distinguir as atividades intelectuais das atividades manuais – “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (Gramsci, 2000a, p. 18) – tem enormes consequências políticas, pois, ao contrário da crença difundida pelos setores dominantes, os trabalhadores, individual e coletivamente, podem ser organizadores, dirigentes e protagonistas da hegemonia dos subalternos: “Todos os homens são intelectuais” (ibid.). Caso contrário, não poderia haver luta de classes protagonizada de modo autônomo pela classe trabalhadora.

Quando Gramsci afirma que não existe o “gorila amestrado” de Taylor e que toda atividade manual possui intrinsecamente uma atividade intelectual criadora ou que “não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (Gramsci, 2000a, p. 53), ele não está se referindo ao âmbito restrito da capacidade intelectual que uma determinada atividade produtiva exige. Para o pensador sardo: “Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um

artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral” (ibid.). Nessa perspectiva, continua Gramsci, este homem “contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar” (ibid.).

Outro erro metodológico pleno de significado político é a dissociação das atividades intelectuais do conjunto geral das relações sociais. Observa Gramsci que, no mundo moderno, tendo em vista o “sistema democrático-burocrático” criado, foram elaboradas “imponentes massas”, mas “nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção”, e sim “pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante” (Gramsci, 2000a, p. 22). Isto é, nem todos estariam diretamente relacionados às necessidades imediatas da dinâmica produtiva, mas comporiam outros setores relativos à reprodução social. Tal colocação nos remete à afirmação anterior: “todos os homens são intelectuais”, seguida da frase: “mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (ibid., p. 18).

Nesse sentido, “a relação dos intelectuais com o mundo da produção não é imediata, mas ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’” (Gramsci, 2000a, p. 20) ou os “‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (ibid.). Isto é, os intelectuais têm a “função organizativa da hegemonia social” (sociedade civil) e do “domínio estatal” (sociedade política).

A burguesia nascente formou seus grupos sociais fundamentais na produ-

ção, como também formou seus quadros de intelectuais “orgânicos” para operarem na sociedade política e na sociedade civil, configurando o que seria o bloco histórico burguês (unidade entre o estrutural e o superestrutural ou ético-político: direção intelectual e moral mais controle do aparato do Estado), além de desencadear mecanismos voltados para cooptar os intelectuais tradicionais, isto é, aqueles pertencentes à velha sociedade. Discorre Gramsci: “Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais” (Gramsci, 2000a, p. 17). Daí a tese de que os intelectuais não são um grupo social autônomo, pois, com graus distintos de autonomia, possuem a função de produzir maior homogeneidade e organicidade na classe a que se encontram vinculados por meio de sua própria hegemonia político-cultural.

Ao introduzir seus estudos sobre a filosofia da práxis, Gramsci, no caderno 10 dos *Cadernos do Cárcere*, indagando sobre o que é o homem, discorre que o homem deve ser compreendido “como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais” (Gramsci, 1999, p. 406) relacionados, ativamente, entre si. Nessa perspectiva, afirma que a transformação do mundo exterior, isto é, das relações sociais, passa pelo fortalecimento e pelo desenvolvimento de si mesmo. Entretanto, considera “uma ilusão e um erro supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual” (ibid.), pois a síntese desses elementos que constitui a individualidade é individual, porém essa síntese não se realiza e nem se desenvolve “sem uma atividade para

fora, transformadora das relações externas, desde aquela com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano” (ibid.).

Parafraseando Gramsci, manter ou modificar uma concepção do mundo, suscitar novas maneiras de pensar, transformar o mundo exterior e as relações gerais significa fortalecer e desenvolver a si mesmo, mas também consolidar uma vontade coletiva nacional-popular.

O conceito de “vontade coletiva nacional-popular” ou “vontade social coletiva” de Gramsci está estreitamente ligado ao de “reforma intelectual e moral”, ou seja, à questão da hegemonia, da atividade prática, política, correspondendo às necessidades objetivas históricas. Para Gramsci, “é preciso também definir a vontade coletiva e a vontade política em geral no sentido moderno, ‘a vontade como consciência operosa da necessidade histórica’, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (Gramsci, 2000a, p. 18).

Para ele, os fatos econômicos em si não são o “máximo fator da história”, e sim o homem. Mas os homens em relação entre si, a “sociedade dos homens”, desenvolvendo nessa relação que se estabelece nos contatos e dos entendimentos entre si uma “vontade social coletiva” fundada na compreensão crítica e na adequação dos fatos econômicos à sua vontade, num movimento tal que “essa vontade se torne o motor da economia, a plasmadora da realidade objetiva, a qual vive, e se move, e adquire o caráter de matéria telúrica em ebulição, que pode ser dirigida para onde a vontade quiser, do modo como a vontade quiser” (Gramsci apud Coutinho, 2009, p. 33).

Coutinho (2009) chama atenção para o fato de que, desde a sua juventude, Gramsci ressaltava o papel central da *vontade* na construção de uma nova ordem social e política. E identifica na sua formulação de “vontade social coletiva” a influência do neoidealismo de Croce e de Gentile, principalmente, do subjetivismo de Rousseau e do objetivismo de Hegel, mas destaca que Gramsci os superou dialeticamente – “no sentido de conservar, mas também de levar a um patamar superior – a concepção de vontade geral ou universal tanto de Rousseau quanto de Hegel” (ibid., p. 34). Coutinho destaca na formulação de Gramsci sobre *vontade* a identificação com a práxis política, nos aspectos “concretos” e “racionalis”, marcada por uma dupla determinação, a “articulação dialética entre teleologia e causalidade” e “entre os momentos subjetivos e objetivos da práxis humana”, na qual a vontade coletiva é “protagonista de um real e efetivo drama histórico”, “momento ontologicamente constitutivo da realidade social” (ibid., p. 36). A *vontade social coletiva* deve “ser teleologicamente planejada a partir de, e tendo em conta, as condições causais postas objetivamente pela realidade histórica” (ibid., p. 35). Somente em alguns aspectos a vontade coletiva é “criação *ex-novo*”, uma vez que é também “consciência operosa da ‘necessidade’ histórica” (ibid.).

Para Coutinho: “A vontade coletiva continua tendo um papel importante na construção da ordem social, não mais como ‘plasmadora’ da realidade, mas sim, como um momento decisivo que se articula com as determinações que provêm da realidade objetiva, particularmente das relações sociais de produção” (2009, p. 34).

Outro importante destaque feito por Coutinho (2009), ao desenvolver sobre “O conceito de vontade coletiva em Gramsci”, refere-se ao papel do “príncipe moderno” na construção da “vontade coletiva nacional-popular”.

A concepção de intelectual em Gramsci é congruente com a categoria “intelectuais coletivos de classe”, pois a função do intelectual não está encarnada em um indivíduo, mas numa *coletividade organizada e dirigente*. São os intelectuais como massa e não como indivíduos que o interessavam. Sua formulação de que a função dos intelectuais de produzir e difundir ideologias se realizaria pela via do Estado (Estado burguês educador) ou do partido político revolucionário, o “moderno príncipe”, responsável pela formação de uma vontade *coletiva nacional-popular*, nos impõe um desafio. Seria, hoje, o partido político “revolucionário” o responsável pela formação de novos quadros de intelectuais e da vontade nacional-popular que encaminhe um processo de superação da ordem burguesa e formação de um novo bloco histórico? Qual o sentido de “partido” para Gramsci?

Ao trazer a figura do príncipe moderno para a sua época, baseando-se em Maquiavel, Gramsci afirma que o ator político, o “líder carismático”, não é mais o indivíduo, mas o partido político. Para o autor dos *Cadernos*, a tarefa do “moderno príncipe” seria anunciar e organizar a “reforma intelectual e moral”, a “vontade social coletiva”, processos estreitamente articulados com sua concepção de hegemonia. Nesse sentido, o “partido”¹ seria, ao mesmo tempo, o organizador e a “expressão ativa e atuante” de uma nova vontade nacional-popular “superior e total de

civilização moderna”. E que esses dois pontos fundamentais – vontade social coletiva e reforma intelectual e moral – deve fazer parte da constituição da estrutura do trabalho do partido. (Gramsci, 2000b, p. 18).

O “partido” não é mero organismo corporativo, mas um organismo político, “catártico” e universalizante que supera os interesses “egoístico-passionais” ou “econômico-corporativos” em direção à consolidação do momento ético-político da consciência política coletiva, que se constitui na unidade entre fins econômicos e políticos e intelectual e moral posta no plano universal. O momento ético-político para Gramsci (2000b) é a fase que assinala a passagem das correlações de força do âmbito corporativo para o universal, da esfera da estrutura para a das superestruturas complexas, inserindo-se numa luta frontal contra as ideologias anteriormente predominantes e na irradiação da nova cultura em todo o tecido social. Isto é, num confronto pela hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados (Gramsci, 2000b, p. 18).

O “partido” deve operar e dirigir a “grande política”, que “compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais” (Gramsci, 2000b, p. 21). Cabe ao “partido” elaborar de modo homogêneo e sistemático uma vontade coletiva nacional-popular, em mediação com os vários organismos particulares das classes subalternas. Nesse sentido, para Gramsci (2000b), o partido engajado na edificação da hegemonia dos subalternos tem de buscar a incorporação ativa das demandas de outras fra-

ções, desde que não comprometam a agenda político-estratégica fundamental. No caso italiano, sustenta Gramsci: “Qualquer formação de uma vontade coletiva nacional-popular é impossível se as grandes massas dos camponeses cultivadores não irrompem *simultaneamente* na vida política” (ibid., p. 19).

Para Gramsci, a “reforma intelectual e moral” encontra seu ponto mais alto na “filosofia da práxis”, a atividade teórico-prática que proporciona a todos a possibilidade de compreender e decidir a respeito do mundo em que se vive. E essa nova inteligibilidade consiste na formação e na difusão de uma nova “racionalidade”, de um “espírito crítico” e de uma sensibilidade que critica qualquer explicação mítica do mundo e recusa todo princípio de autoridade absoluto e pré-constituído (Semeraro, 2001).

Trabalhando de modo criativo as teorias de Marx, Gramsci pôde se apropriar do materialismo histórico para tornar pensável um período histórico cuja sociedade civil era mais complexa. Em sua época, as forças sociais que se apontavam como revolucionárias estavam organizadas em sindicatos e em partidos políticos, possuíam “aparelhos privados de hegemonia”, tais como jornais e revistas, com a função de difundir uma nova racionalidade, e já tinham conquistado o sufrágio universal. Foram as condições postas objetivamente pela realidade histórica que o permitiram superar dialeticamente as concepções de Estado, de sociedade civil e de hegemonia, e ampliar a visão de intelectual.

Nesse sentido, a tarefa de buscar elementos para definir a função política e social dos *intelectuais coletivos de classe* numa perspectiva revolucionária,

implica identificar as forças políticas postas objetivamente na atual realidade.

Para Gramsci, as *forças políticas* referem-se ao “grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais” (Gramsci, 2000b, p. 40) e correspondem aos momentos da consciência política coletiva. Nesses momentos de consciência política coletiva, Gramsci identifica três estágios:

O primeiro mais elementar é o econômico-corporativo; [...] sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo. Um segundo momento é aquele em que se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. Já se põe neste momento a questão do Estado, mas apenas na obtenção de uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes, já que se reivindica o direito de participar da legislação e da administração e mesmo de modificá-las, de reformá-las, mas nos quadros fundamentais existentes. Um terceiro momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estru-

tura para a esfera das superestruturas complexas. (Gramsci, 2000b, p. 40-41)

Com Gramsci, identificamos a condição da consciência de classe necessária como aquela capaz de operar a superação do momento econômico corporativo pelo ético-político (passagem da consciência ingênua para a consciência crítica) pela mediação do momento catártico. A consciência de classe inaugura a possibilidade de vivenciar e constituir novas formas de ser (ainda que as relações sociais de produção capitalistas não tenham sido superadas). Nessa perspectiva, é preciso operar um duplo movimento de análise: “o grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais” em determinada conjuntura, e como essas forças políticas estão se colocando objetivamente nessa realidade no plano da estratégia política.

Tomando essas reflexões, podemos sinalizar que o sentido de *intelectuais coletivos de classe*, numa perspectiva de superação da ordem, insere a função organizadora e dirigente de uma nova cultura que se realizaria coletivamente, tendo em vista uma consciência de classe para si.

Isso requer processos de autoformação da classe. O “partido” tem de ser, ele mesmo, um espaço educativo capaz de garantir a formação teórico-prática sobretudo do marxismo; contudo, como Gramsci alertou sobre as universidades populares italianas do final dos anos 1920, a formação socialista não pode ser baseada em uma pedagogia jesuítica, plena de assimetrias entre os que ensinam e os que aprendem e, tampouco, difundir dogmas como se

fossem conhecimentos críticos capazes de elevar a experiência da luta econômico-corporativa para a perspectiva universal da classe para si. As experiências dos movimentos sociais latino-americanos, como os zapatistas, a Coordenação Nacional dos Povos Indígenas do

Equador e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, que vêm constituindo espaços formativos próprios, capazes de assegurar formação de seus próprios intelectuais, indicam que a formação dos intelectuais coletivos dos trabalhadores está em movimento.

Nota

¹ As aspas na palavra *partido* têm a intenção de destacar as aspas que o próprio Gramsci utiliza nos trechos em que discute o tema.

Para saber mais

COUTINHO, C. N. O conceito de vontade coletiva em Gramsci. *Katál*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 32-40, jan.-jun. 2009.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1: Introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. V. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. V. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.

SEMERARO, G. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 95-104, jan.-abr. 2001.

JUDICIALIZAÇÃO

Jadir Anuniação de Brito

O termo judicialização refere-se à ampliação das interferências do Poder Judiciário nos assuntos e decisões sobre quais valores ético-morais, interesses sociais, políticos e econômicos são interpretados e admitidos como direitos pela Constituição. A judicialização é caracterizada por processos institucionais (processos, conciliações e mediações judiciais) e não institucionais (manifestações discursivas na mídia do Judiciário). Nesses processos, o Poder Judiciário – especialmente o Supremo Tribunal Federal (STF) – substituiu, por um lado, a sociedade civil organizada e os seus mecanismos de democracia direta (plebiscito, referendo e deliberações da iniciativa popular de leis) e, por outro, as instituições políticas da democracia representativa (Poder Legislativo ou Poder Judiciário) nos debates e decisões sobre os valores ético-morais, direitos e políticas públicas que são compatíveis com a Constituição Federal do Brasil.

A judicialização também é uma representação social que naturaliza no imaginário das relações sociais e políticas um papel ativo e hegemônico do Poder Judiciário, como um superpoder que tudo resolve, em detrimento da autonomia da sociedade civil e das suas organizações sociais. Esta representação social constrói uma ideologia que naturaliza uma hegemonia do Poder Judiciário – particularmente do STF – por meio de um papel ativo, interventivo, como única ou última arena decisória e legítima na resolução de conflitos

sociais e políticos, em temas cuja repercussão social demandaria decisões exercidas por mecanismos da democracia direta ou representativa.

O papel ativo e hegemônico do Poder Judiciário pode ser identificado, por exemplo, no julgamento do STF que declarou a inconstitucionalidade da vigência da “Lei da Ficha Limpa” para as eleições de 2010. É importante lembrar que essa lei decorreu de um projeto de lei de iniciativa popular para o qual foram coletadas mais de 1,3 milhões de assinaturas a seu favor, o que correspondeu a 1% dos eleitores brasileiros. Esse projeto foi entregue ao Congresso Nacional em 2009 e aprovado, tratando-se de uma lei de natureza política. O STF foi acionado e decidiu quais eram os direitos políticos válidos para as eleições de 2010, mesmo em detrimento da natureza de reforma política – de alçada tipicamente legislativa e/ou dos mecanismos da democracia direta – que a temática da “Lei da Ficha Limpa” envolvia. Os outros exemplos do papel ativo e hegemônico foram a demarcação da reserva indígena Raposa Serra do Sol; a questão sobre a quem pertence a suplência parlamentar, se aos partidos ou às coligações; a Lei da Biossegurança, que permite a pesquisa em células-tronco embrionárias, cujo mérito envolve um debate ético-moral sobre o início da vida; e o direito de greve dos servidores públicos.

A hegemonia e o papel ativo do Poder Judiciário de decidir sobre temas

de grande interesse político e social, afastando o Poder Legislativo, o Poder Executivo ou a sociedade civil por meio dos mecanismos da democracia direta, pode ser chamado de judicialização da política ou *ativismo judicial*.

O ativismo judicial ou a judicialização da política representa riscos ao funcionamento da democracia brasileira, seja pela transferência de poderes decisórios da sociedade civil e de outros poderes para o Judiciário, seja pela ampliação da intervenção e da hegemonia judicial nas relações sociais. O risco democrático é identificado pelo cerceamento das liberdades de pensamento e de manifestação política da sociedade civil organizada – instituições sociais, movimentos sociais, organizações do terceiro setor, partidos políticos e outros poderes –, pela ascensão do Judiciário sobre os poderes Legislativo e Executivo, e pelas limitações ao exercício decisório da soberania popular.

Contextos de surgimento da judicialização da política e do ativismo judicial

O *ativismo judicial* ou judicialização da política é também caracterizado como modo de concretização de direitos, pela expansão das suas atribuições em decorrência das omissões do Poder Legislativo na regulamentação da Constituição ou da administração pública em assegurar a implementação de direitos e a execução de políticas públicas. Assim, nesta ótica, o aumento da atuação do Poder Judiciário seria a forma de sanar a omissão estatal em dar efetividade à Constituição. Segundo esse conceito, o Judiciário atuaria, quando provocado, nos casos de falta de regulamentação da Constituição e/ou nos

casos de garantia das políticas públicas. O ativismo, nesse contexto, seria uma experiência positiva, como foi o caso da Suprema Corte concretizou direitos civis nos Estados Unidos, que concretizou, nos anos 1960, direitos civis dos afro-americanos para o acesso à escola e aos empregos público e privado. Esse ativismo judicial americano é considerado um paradigma na argumentação de defesa do papel ativo do Judiciário nas relações sociais e nas decisões políticas brasileiras.

Uma das causas da judicialização da política pode ser identificada no efeito adverso da ampliação do catálogo de direitos individuais e sociais nas constituições, e no acesso à justiça para a sua concretização, por meio da ampliação das jurisdições individuais, coletivas e constitucionais, para a defesa de direitos fundamentais individuais e sociais no âmbito do Poder Judiciário. O processo de ampliação do acesso à justiça foi estabelecido nas constituições europeias posteriores à Segunda Guerra Mundial quando da construção formal do modelo do “Estado de bem-estar social” ou do “Estado de direito democrático”, no qual o direito passa a ter um papel central nas relações sociais e políticas, e o Poder Judiciário é institucionalizado como seu principal garantidor.

O Estado de bem-estar social do pós-guerra é caracterizado pela constitucionalização das demandas sociais e por um modelo de Constituição dirigente que, dentre outras características, contém um projeto político de transformação social associado à ampliação dos mecanismos de acesso à justiça. Ao longo dos anos, as crises econômicas e políticas do capitalismo, o modelo do Estado de direito democrático, na sua

vertente jurídica do “Estado social”, entra em crise, sobretudo pela ineficácia dos seus direitos sociais e pelo aumento das desigualdades sociais. O modelo do Estado de direito democrático que formalmente assegura a participação da sociedade civil e de suas instituições democráticas representativas em decisões políticas fundamentais, por meio do acesso à justiça ou dos mecanismos da democracia direta e representativa, é reduzido e substituído pelo denominado “Estado juiz” (de origem alemã), no qual cada vez mais o Poder Judiciário se sobrepõe aos outros poderes, especialmente o Legislativo, e à soberania popular nas decisões sociais e políticas. A judicialização da política emerge do “Estado juiz”, transcorrendo pela transferência de atribuições do Executivo, do Legislativo e da soberania popular para os magistrados e tribunais, para que esses efetivem, revisem e concretizem direitos e políticas públicas constitucionais.

No Brasil, a exemplo dos Estados europeus, os processos de judicialização podem ser considerados uma consequência adversa tanto das conquistas de direitos constitucionais pela sociedade civil organizada quanto do papel de guardião principal desses direitos atribuído ao Poder Judiciário. Outra causa é o perfil de Constituição dirigente adotado pelo Brasil 1988, que continha um projeto de transformação da sociedade por meio de um conjunto de reformas – econômica, política, urbana, agrária, educacional, dentre outras – inseridas nas normas constitucionais. A própria Constituição, ante a possibilidade da ineficácia das suas normas constitucionais – por omissões do Poder Legislativo ou do Poder Executivo na regulamentação de direitos, ou na

elaboração e execução de políticas públicas – estabeleceu garantias processuais e políticas para que a sociedade civil tivesse um maior acesso à justiça, com o fim de assegurar a concretização de direitos. Embora o perfil de Constituição dirigente no Brasil venha se modificando por emendas constitucionais de viés neoliberal, e o acesso à justiça não alcance a maioria da população explorada e marginalizada do Brasil, os processos da judicialização das relações sociais e da política são crescentes. As garantias processuais constitucionais ocasionaram, como resultado adverso aos seus fins, a ampliação de uma crescente convocação do Poder Judiciário, em diversas instâncias, para decidir quais reivindicações têm fundamentos constitucionais. No contexto do constitucionalismo brasileiro, a judicialização pode ser identificada, por um lado, como a ampliação das demandas judiciais, por meio do crescimento do acesso à justiça, para que o Judiciário garanta a aplicação de direitos previstos na Constituição que, em face das omissões estatais do Executivo e do Judiciário, não produzem eficácia nas relações sociais ou no funcionamento das instituições políticas.

A judicialização da política e da vida social não se reduz ao grande volume de processos judiciais que, nos últimos vinte anos, chegaram ao Poder Judiciário com os mais variados temas das relações sociais. A judicialização é fundamentalmente um problema político, por se tratar do hiperdimensionamento das atribuições do Poder Judiciário, que, diante das demandas judiciais da própria sociedade, cada vez mais decide sobre temas que envolvem valores éticos, morais, culturais, sociais, econômicos, políticos e jurídicos, mesmo

sem legitimação democrática outorgada pela soberania popular. A defesa de um papel ativo do Judiciário diante das omissões legislativas e administrativas relativas à efetividade de direitos é sustentada por ministros do STF, sendo fundada no denominado “princípio contramajoritário”. Para eles, esse princípio asseguraria direitos constitucionais expressos em valores ético-morais, visões de vida cultural e interesses sociais e econômicos, mediante o reconhecimento de reivindicações de grupos vulneráveis, integrados por minorias étnicas, sexuais e culturais. É importante destacar que a defesa de direitos para minorias não pode justificar a transferência do poder decisório da democracia direta ou representativa para o Poder Judiciário, sob pena de sérios riscos à democracia – criação de um superpoder institucional hegemônico sobre os demais poderes – e à soberania popular.

O estudo da judicialização da política também deve considerar o papel ativo do Poder Executivo na criação de normas por meio do regime das medidas provisórias, cujo uso crescente retira do Poder Legislativo e da iniciativa popular da lei o poder político decisório sobre a criação de direitos, aumentando a convocação do Poder Judiciário para controlar a constitucionalidade dessas normas criadas pelo Poder Executivo.

O Poder Judiciário intervém de forma hegemônica nas relações da vida social e da política por meio da “judicialização da política”. Porém, além desta realidade, verifica-se outra, denominada “politização do Poder Judiciário”, uma hegemonia discursiva, que teoricamente estaria além dos processos judiciais. A “politização do Poder Judiciário” é a

influência discursiva desse poder sobre a opinião pública, repercutindo especialmente na atuação da sociedade civil organizada em movimentos sociais, partidos políticos e nas instituições sociais formadoras da opinião pública. A “politização do Poder Judiciário” se dá formalmente fora dos processos judiciais, no seio da sociedade, por meio do uso da mídia, para que os magistrados e chefes de tribunais façam discursos e expressem opiniões acerca de temas que estão em processo de discussão na sociedade ou em processos judiciais. Porém, na verdade, essa “politização” também envolve os processos judiciais, sobretudo aqueles cujos conflitos envolvem litígios econômicos e sociais entre o capital e o trabalho, ou disputas por reconhecimento de direitos socio-culturais entre grupos vulneráveis e as elites conservadoras.

Movimentos sociais e judicialização da política

O estudo do papel dos movimentos sociais na Assembleia Constituinte e nas lutas pela concretização da Constituição de 1988 é relevante para a compreensão da judicialização política e das relações sociais no Brasil. Os movimentos sociais foram protagonistas da construção de uma agenda de reformas políticas, sociais e econômicas, inserida no texto constitucional de 1988 como um projeto de transformação social.

Ao longo dos 23 anos de vigência da Constituição de 1988, a hegemonia da globalização econômica do neoliberalismo, por meio de organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

(Bird), dirigiu as reformas neoliberais nas constituições de países latino-americanos. As reformas constitucionais neoliberais favoreceram a reprodução e a ampliação do capital no Brasil, com a redução das reformas sociais e econômicas ao combate à desigualdade e às discriminações.

A agenda das reformas constitucionais neoliberais foi enfrentada pelos movimentos sociais de formas distintas. De um lado, houve a opção pela resistência e a insurgência direta, na cidade e no campo, para a garantia das reformas sociais. Por outro, deu-se a organização de movimentos sociais pelos eixos de luta: transformação da exploração de classes e das discriminações pelo direito; construção de uma cultura de direitos; e reconhecimento de direitos e de sua efetividade judicial para a transformação social. Nesses eixos de atuação, a luta de transformação social deixou cada vez mais a arena política e foi dirigida para o palco institucional do Poder Judiciário. Assim, o direito – fundamentalmente seus mecanismos processuais – passa a ter, para esses segmentos dos movimentos sociais, um papel central nas resoluções de conflitos com as elites do capital. A opção pelo direito como meio de transformação, em muitos casos, ocorreu em detrimento da diminuição do papel da política – das mobilizações e organizações sociais populares, das lutas de resistência e da insurgência direta – para a defesa da agenda das reformas sociais e econômicas. Esses eixos de atuação produziram agendas com maiores demandas de ações judiciais individuais, ações judiciais coletivas e ações de controle de constitucionalidade no STF.

A opção de alguns movimentos sociais de privilegiarem o direito à políti-

ca produziu um efeito adverso aos seus fins, tendo contribuído para acentuar a judicialização política e das relações sociais. Como exemplo, podemos citar as lutas contra as privatizações e as reformas da previdência ocorridas nos últimos governos federais, nas quais os movimentos sociais e sindicatos foram protagonistas da chamada “guerra de liminares”. Nesses e em outros casos, as lutas por reformas sociais saem do campo da política e cada vez mais são transferidas para o direito, ou seja, para o Judiciário. Por sua vez, as instituições representantes do capital no Brasil, cada vez mais, também optam pela transferência da resolução dos seus interesses da arena política para a jurisdicional, face da notória “politização do Judiciário” dirigida para a constitucionalização da reforma neoliberal da Constituição.

A superação do modelo do “Estado juiz” como único e último meio de resolução dos conflitos sociais e políticos em torno da interpretação e da aplicação da Constituição demanda da sociedade civil organizada, especialmente dos setores populares, a capacidade política de reapropriar dos mecanismos do exercício da soberania popular da democracia direta e representativa. O foco desse processo é a utilização de meios normativos já estabelecidos, para que a “última palavra” decisória nas discussões constitucionais de grande repercussão ético-moral, política, econômica e social, e nas disputas por reformas e garantias de direitos no Brasil não seja exclusivamente do Poder Judiciário, mas sim das instituições representativas da soberania popular. Outro caminho para a superação da judicialização da política passa pela reafirmação social dos limites das

atribuições entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, e no arranjo da democracia constitucional, para que não se dê a hegemonia de um poder institucional sobre o outro.

O enfrentamento da superação desse processo não ocorre exclusivamente no plano procedimental ou objetivo – com novas técnicas processuais –, uma vez que a judicialização é também uma representação social, na forma de uma ideologia, que cria um imaginário social da hegemonia do Poder Judiciário como único e último garantidor da Constituição em detrimento

dos outros poderes e da soberania popular. Finalmente, a superação da judicialização da política, das omissões dos poderes Legislativo e Executivo, e do avanço das reformas constitucionais neoliberais demanda a reafirmação da soberania popular nas lutas populares emancipatórias em defesa da concretização das reformas socioeconômicas, da efetividade dos direitos e das políticas públicas redistributivas e de reconhecimento, ainda presentes na Constituição, asseguradoras de justiça social e de dignidade humana para os grupos marginalizados no Brasil.

Para saber mais

ARANTES, R. B. *Judiciário e política no Brasil*. São Paulo: Idesp, 1997.

BARROSO, L. R. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. *Revista Atualidades Jurídicas*, Revista Eletrônica da Ordem dos Advogados do Brasil, n. 4, p. 1-29, jan.-fev. 2009. Disponível em: <http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1235066670174218181901.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

BURGOS, M. B.; VIANNA, L. W.; SALLES, P. M. Dezessete anos de judicialização da política. *Cadernos Cedes*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 1-71, dez. 2008.

CARVALHO, A. B. DE. *Teoria e prática do direito alternativo*. Porto Alegre: Síntese, 1998.

CAPELLETTI, M. *Juízes legisladores?* Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1999.

CARVALHO, E. R. DE. Em busca da judicialização da política no Brasil: apontamentos para uma nova abordagem. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 23, p. 115-126, nov. 2004.

GARAPON, A. *O juiz e a democracia*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

GOHN, M. G. *Teoria dos movimentos sociais*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HALIS, D. DE C. A supremacia judicial em debate: ativismo, fabricação de decisões e democracia. *Direito, Estado e Sociedade*, v. 9, n. 24, p. 32-66, jan.-jun. 2004.

MARSHALL, W. Conservatives and the Seven Sins of Judicial Activism. *University of Colorado Law Review*, n. 73, p. 1.217-1.255, 2002.

SANTOS, B. S. (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOUZA JUNIOR, J. G. Movimentos sociais e práticas instituintes de direito: perspectivas para a pesquisa sociojurídica no Brasil. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO

BRASIL (OAB). CONSELHO FEDERAL. *170 anos dos cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, 1997.

VALLE, V. R. L. do (org). *Ativismo jurisdicional e o Supremo Tribunal Federal*. Curitiba: Juruá, 2009.

VIANNA, L. W. et al. *A judicialização da política e das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

WOLKMER, A. C. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

JUVENTUDE DO CAMPO

Elisa Guaraná de Castro

Jovem é um termo usado pelo senso comum, pelo campo acadêmico e mesmo em espaços políticos desde o século XIX, inicialmente em uma concepção geracional que opunha jovens e velhos, ou jovens e adultos. No final do século XX e neste início do século XXI, vem ocorrendo um grande impulso no debate sobre a juventude. Entretanto, muitos trabalhos tratam a juventude como categoria autoevidente ou autoexplicativa, como se a concepção de juventude fosse consensual, utilizando idade e/ou comportamento como definições metodológicas. Essa concepção de juventude é retomada, nos anos 1990, tanto pelo campo acadêmico quanto pelas políticas sociais. Muitas dessas construções carregam um olhar em que a juventude é passível de uma definição universalizante, tais como definições da categoria com base em elementos físicos/psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais; definições substancializadas/adjetivadas da categoria; e definições que associam juventude e jovem a determinados problemas sociológicos e/ou

a agentes privilegiados de transformação social.

Um primeiro caminho para a análise desse debate é resgatar algumas das definições mais recorrentes e a própria crítica a essas concepções, como veremos a seguir. Flitner (1967) observa que, já em estudos do século XIX, a *idade* aparece como uma forma de identificação privilegiada. *Idade juvenil* surgiu como uma definição recorrente que se referia a um período pós-adolescência, entre 15 e 17 anos, e a um limite que terminava com a entrada no que seria definido como *mundo adulto*. A identificação de uma população como *jovem* por meio de um corte etário aparece de forma mais clara em pesquisas da década de 1960. O corte etário de 15 a 24 anos, adotado por organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), procura homogeneizar o conceito de juventude com base nos limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente, e nos limites máximos de término da escolarização

formal básica (ensino básico e médio). O recorte de juventude com base em uma faixa etária específica é pautado pela definição de juventude como período de transição entre a adolescência e o mundo adulto. Essa concepção se estabelece como a mais recorrente a partir da Conferência Internacional sobre Juventude, realizada em Grenoble, em 1964 (ver Weisheimer, 2004).

A classificação que define *jovem* mediante limites mínimos e máximos de idade é amplamente discutida. Para Levi e Schmitt (1996), em *História da juventude*, a idade como classificadora é transitória e só pode ser analisada em uma perspectiva histórica de longa duração. O recorte etário permite pesquisas quantitativas em larga escala e a definição de públicos-alvo de políticas públicas. Atualmente, o recorte utilizado pelo poder público e por organismos internacionais é o de 15 a 29 anos. No entanto, devem-se observar os limites destas definições e questionar a naturalização da associação entre juventude e uma faixa etária específica (Castro, E. G., 2010).

O debate sobre juventude, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, trouxe o olhar da diversidade. Para além dos cortes etários, ou apesar deles, não se fala mais em juventude, mas em *juventudes* (Novaes, 1998). Sem dúvida, é um caminho que contribuiu para fugirmos de um olhar homogeneizante. Helena Abramo (2007) nos traz, por exemplo, a importante reflexão sobre a associação entre juventude, educação e lazer, como uma construção socialmente informada. Para a autora, essa seria uma concepção que trata a juventude como aqueles que estão em processo de formação e que ainda não têm responsabilidades, principalmen-

te por não estarem inseridos no mercado de trabalho. Com isto, se exclui o jovem das classes trabalhadoras da concepção de juventude. Esta é uma contribuição importante para percebermos juventude como construção social (Castro, E. G., 2009).

Uma construção recorrente é a que associa juventude a uma concepção inentemente transformadora (Margulis, 1996), ou associada a um problema social, como os textos que utilizam termos como delinquência juvenil para retratar determinados indivíduos que teriam em comum a idade e uma forma de se comportar. E diversos estudos tratam juventude a partir do problema do aumento da violência.¹ Nestas duas perspectivas, jovem carrega características que definem determinados indivíduos *a priori*.

Contudo, outra leitura comum atravessa o debate sobre juventude: juventude como um período da vida, uma transição para a vida adulta. Juventude é uma categoria transitória e, como experiência individual, como identidade social ou, ainda, identidade política ela pode assumir contornos mais perenes. O peso da transitoriedade aparece como uma “marca” recorrente nas definições e percepções sobre juventude nos mais diferentes cenários e contextos.

Podemos afirmar que juventude é uma categoria social que posiciona aqueles assim identificados em um espaço de subordinação nas relações sociais. Paradoxalmente, jovem é associado a futuro e a transformação social. Pode-se afirmar que o olhar para determinados indivíduos, informado pela ideia de que estão numa fase de transição do ciclo de vida, ou mesmo biológico, transfere, para aqueles que assim

são identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletas, sem vivência, sem experiência, indivíduos ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados. Isso tem implicações não apenas na dificuldade de se conseguir o primeiro emprego mas também na deslegitimação da sua participação em espaços de decisão (Castro, E. G., 2010).

Juventude é, sem dúvida, mais do que uma palavra. Ao acionar juventude como forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder.

O termo “juventude rural” – e o uso de correlatos como “jovem rural”, “jovem camponês”, “jovem do campo” – já era utilizado, como apontou Flitner (1968), no século XVIII, como em um estudo de Pestalozzi sobre populações camponesas. Desde o século XX, em trabalhos sobre a “família camponesa”, o termo individualizado “jovem camponês”, ou simplesmente “jovem”, vem sendo acionado com frequência para designar filhos de camponeses que ainda não se emanciparam da autoridade paterna – geralmente solteiros que vivem com os pais.

Um tema associado à “juventude rural” é a “migração” – no sentido do fluxo de populações para centros urbanos –, seja como estratégia familiar de reprodução e manutenção da propriedade familiar, seja como forma de ruptura com a autoridade paterna. A sucessão e a transferência da propriedade da terra, herança patrimonial da família, segue padrões como o mino-

rato ou a primogenitura (o filho mais novo ou o mais velho é o herdeiro preferencial), dentre outras formas, como estratégias para manter a pequena propriedade familiar indivisível e evitar que se pulverize. Nesse processo, seria comum que “jovens” filhos de camponeses migrassem para a cidade, contanto, em alguns casos, com pequenas compensações (bens ou capital) por abdicarem da parte da propriedade que lhes caberia como herança. No entanto, essa “saída do campo” poderia estar associada à não aceitação do controle paterno (Castro, E. G., 2009).

Os jovens estão indo embora! Essa expressão sintetiza uma imagem do jovem do campo no Brasil. A juventude do campo é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões em que a categoria jovem é construída e seus significados, disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo campo contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais.

Mais recentemente, no final da década de 1990 e início do século XXI, a “juventude rural”, os “jovens camponeses”, os “jovens agricultores familiares” ganharam impulso como temas privilegiados em diversas pesquisas. Os jovens são fortemente associados à “migração”, mas, nesse caso, menos como estratégia familiar, e mais como um “problema” de desinteresse pela “vida rural”, gerando uma descontinuidade da “vida no campo” e da produção familiar. Se essas pesquisas confirmam o deslocamento dos jovens, outros fatores complexificam a compreensão desse fenômeno, como veremos a seguir.

Caracterização da juventude do campo

No Brasil, segundo os dados do Censo 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010), temos cerca de 8 milhões de jovens morando em regiões rurais. Diversos estudos, no Brasil e em outros países, apontam para a tendência da saída, nos dias atuais, de jovens do campo rumo às cidades.² O que torna a questão foco do debate atual é o contexto da política de Reforma Agrária³ que vem sendo implementada no Brasil desde 1985. Nesse caso, autores como Abramovay et al. (1998) apontam para a reversão no quadro de migração do campo para a cidade provocada pelo assentamento em massa de famílias no meio rural. Porém, segundo o autor, essa reversão estaria comprometida pelo êxodo dos jovens. Essa situação seria agravada pela tendência de migração maior entre as jovens, provocando o que ele denominou masculinização dos campos (Castro, E. G., 2008).

De fato, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, se existe certo equilíbrio entre a população jovem masculina e feminina na faixa etária de 15 a 29 anos (49,1% e 50,9%, respectivamente), o mesmo não se observa com a população jovem do campo (53,2% de homens para 46,8% de mulheres nessa faixa etária); o desequilíbrio é ainda maior na faixa etária de 15 a 17 anos (55 % e 45%, respectivamente) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

No entanto, a percepção, quase trágica, do total desinteresse dos jovens pelo campo é confrontada por manifestações de organizações de juven-

tude rural, cada vez mais presentes no cenário nacional. Juventude é hoje uma categoria acionada para organizar aqueles que assim se identificam nos movimentos sociais do campo. Nos anos 2000, observamos um intenso processo organizativo dos jovens tanto nos movimentos sindicais – como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf) – quanto nos movimentos que fazem parte da Via Campesina Brasil – como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Organizações já consolidadas também ganharam visibilidade, como a Pastoral da Juventude Rural. A maioria dos movimentos sociais formalizou, por volta do ano 2000, alguma instância organizativa. Portanto, a presença cada vez mais massiva de organizações de juventude aponta para um fenômeno em movimento.

Embora esse tipo de articulação não seja uma novidade – juventude rural, juventude camponesa, ao longo da história e em muitos países, foram categorias ordenadoras de organizações de representação social –, hoje testemunhamos uma reordenação dessas categorias. Em comum, trata-se de uma juventude que ainda se confronta com preconceitos das imagens “urbanas” sobre o campo. Esses jovens se apresentam longe do isolamento, dialogam com o mundo globalizado e reafirmam sua identidade como trabalhadores, pequenos produtores familiares lutando por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos. Assim,

jovem da roça, juventude camponesa, jovem agricultor familiar são categorias aglutinadoras de atuação política. Essa reordenação da categoria vai de encontro à imagem de desinteresse dos jovens pelo meio rural. Apesar dessa “movimentação”, esse “novo ator” é pouco conhecido e ainda muito negligenciado pelas pesquisas sobre o tema juventude (Castro, E. G., 2008).

Mas qual a importância de aprofundarmos a compreensão sobre a juventude do campo? E em que medida isso contribui para aprofundarmos o debate sobre educação do campo?

É evidente que os problemas enfrentados pelos jovens são antes de tudo problemas enfrentados pela pequena produção familiar, como as difíceis condições de vida e de produção. Nesse contexto, algumas dificuldades atingem de forma mais direta os jovens do campo (Castro, E. G., 2005): há consenso nas pesquisas quanto às dificuldades enfrentadas pelos jovens no campo, principalmente de acesso à escola e ao trabalho (Instituto Cidadania, 2004; Carneiro, 2005; Brasil, 2005; Castro, E. G., 2005). As demandas apresentadas por essa juventude organizada nos movimentos sociais do campo revelam muito sobre como esses jovens se percebem. Se, por um lado, reforçam questões consideradas específicas, como o difícil acesso à terra para os/as jovens do campo, por outro, constroem essas demandas no contexto de transformação social da própria realidade do campo. Mas a demanda recorrente em pautas protocoladas no governo federal e em eventos organizados pela juventude rural (ver Castro, E. G., et al., 2009) é o acesso permanente à educação pública com um conteúdo teórico-pedagógico que dialogue com a realidade do campo.

Pesquisas ajudam a compreender o porquê dessa demanda. Em estudo sobre a educação em assentamentos (Brasil, 2005), essas dificuldades se confirmam como nacionais. De 2,5 milhões de entrevistados, 26% têm entre 16 e 30 anos; se somarmos este número à população com menos de 15 anos, ampliamos o percentual para um universo de 64%. Desses, 38,8% frequentam escolas (987.890), sendo: 48,4% estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (representando 95,7% da população com idade para estar matriculada nestas séries); 28,5% do segundo segmento do ensino fundamental; e apenas 8% do ensino médio e profissionalizante. Dos que têm até 18 anos e estão fora da escola, 45% estudaram até o 5º ano do ensino fundamental e 14% não estudaram. O 6º ano do ensino fundamental é marcado por uma evasão significativa. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2005), uma das principais razões para o abandono da escolarização é a dificuldade de acesso às escolas a partir desse ano e, em especial, do ensino médio. De fato, a maioria dos assentamentos tem escolas de 2º ao 5º ano do ensino fundamental, enquanto os demais anos terão de ser cursados em áreas urbanas. Dos que estudam na cidade, 40% frequentam escolas localizadas a 15 km de sua residência. Se ampliarmos para aqueles que estudam a 6 km ou mais, temos 77% dos estudantes. Dentre os principais motivos para crianças e adolescentes (7 a 14 anos) abandonarem a escola, 31% responderam que a escola é muito longe. Esse dado não seria problemático não fossem as condições de acesso aos estabelecimentos de ensino. A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera) (Brasil, 2005) mos-

trou que, de um total de mais de 5.500 assentamentos pesquisados em todo o país, em 87,8% deles o acesso é feito por estradas de terra. O principal meio de transporte utilizado para ir à escola é percorrer o trajeto a pé para 57%, seguido de apenas 27% com acesso a transporte escolar. Apesar desse quadro lastimável, a escolarização apareceu como muito valorizada.⁴ Entre os entrevistados pela Pnera, 97% discordam que “os filhos que trabalham na

roça não precisam de estudos” (ibid., p. 126), e 70% “esperam que a maioria dos jovens do assentamento entre na universidade” (ibid., p. 124).

Assim, “ficar ou sair” do campo é mais complexo do que a leitura da atração pela cidade e nos remete à análise de juventude como uma categoria social-chave pressionada pelas mudanças e crises da realidade no campo, e para a qual a educação do campo tornou-se uma questão estratégica.

Notas

¹ A associação entre “jovem” e delinquência foi muito recorrente em pesquisas nas áreas de psicologia e sociologia realizadas na Alemanha (ver Flitner, 1968). Nos Estados Unidos, a Escola de Chicago privilegiava temas como delinquência e criminalidade, nos quais o jovem aparece como um personagem em destaque (ver Coulon, 1995). No Brasil, a Unesco vem financiando, desde a década de 1990, pesquisas que analisam a juventude a partir de enfoques que privilegiam questões como violência, cidadania e educação. Fazem parte desse esforço trabalhos como o de Castro, M. G. et al., 2001.

² Ver Deser, 1999; Abramovay et al., 1998; Carneiro, 1998; Majerová, 2000; e Jentsch e Burnett, 2000.

³ A principal expressão dessa política de reforma agrária é o Plano Nacional de Reforma Agrária, centrado em uma política de assentamentos rurais e regularização fundiária em áreas de conflitos. Ver o portal do Ministério do Desenvolvimento Agrário: <http://www.mda.gov.br/portal/>.

⁴ Essa também foi a impressão colhida na pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (Abramo e Branco, 2005). Os dados sobre juventude rural (669 entrevistados, representando 19% da amostra total) foram analisados por Maria José Carneiro (2005), que revela semelhanças entre o perfil de jovens rurais e urbanos nas quais o acesso à escolarização apareceu em destaque.

Para saber mais

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, O.; SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. (org.) *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: Unesco/Mec/Anped, 2007. p. 73-90. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154569por.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.

_____; BRANCO, P. P. M. (org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMOVAY, R. et al. *Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios*. Brasília: Unesco, 1998.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária* (PNERA). Brasília: MEC/Inep/MDA/Incrá/Pronera, 2005. Disponível em: <http://www.lepel.ufba.br/PNERA.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.

_____. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). *Portal do desenvolvimento agrário*. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/>. Acesso em: 11 set. 2011.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005. p. 73-87.

_____. O ideal *rurbano*: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: TEIXEIRA DA SILVA, F. C.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. (org.). *Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 95-117.

CASTRO, E. G. Juventude rural “mais que uma palavra” – uma problematização da construção de categorias sociais. In: MOREIRA, J. R.; BRUNO, R. (org.). *Interpretações, estudos rurais e política*. Rio de Janeiro: Edur/Mauad, 2010. p. 61-94.

_____. Juventude. In: ALMEIDA, H. B. de; SZWAKO, J. (org.). *Diferenças, igualdades*. São Paulo: Berlindis e Vertecchia, 2009. p. 194-226.

_____. Os jovens estão indo embora? Relações de hierarquia e disputa nas construções da categoria juventude rural. In: COSTA, S.; SANGMEISTER, H.; STECKBAUER, S. (org.). *O Brasil na América Latina: interações, percepções, interdependências*. São Paulo: Annablume, 2008. p. 311-336.

_____. *Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. et al. *Os jovens estão indo embora?* Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Edur/Mauad, 2009. V. 1.

CASTRO, M. G. et al. (org.). *Cultivando vida, desarmando violências: experiência em educação*. Brasília: Unesco, Brasil Telecom/Fundação Kellogg/Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

COULON, A. *A Escola de Chicago*. Campinas: Papyrus, 1995.

FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITTO, S. (org.). *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. V. 1: Da Europa de Marx à América Latina de hoje, p. 37-67.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2011.

INSTITUTO CIDADANIA. *Projeto Juventude*. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004. Disponível em: <http://www.icidadania.org/projeto-juventude-20032004/>. Acesso em: 11 set. 2011.

JENTSCH, B.; BURNETT, J. *Experiences of Rural Youth in the "Risk Society": The Transition from Education to Employment*. In: CONGRESSO MUNDIAL DE SOCIOLOGIA RURAL, 10. *Anais...* Rio de Janeiro: International Rural Sociology Association (Irsa), 30 de julho a 5 de agosto de 2000.

LEVI, G.; SCHMITT, J. Introdução. In: _____. *História da juventude*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. V. 1.

MAJEROVÁ, V. *Future of Youth in Czech Countryside*. In: CONGRESSO MUNDIAL DE SOCIOLOGIA RURAL, 10. *Anais...* Rio de Janeiro: International Rural Sociology Association (Irsa), 30 de julho a 5 de agosto de 2000.

MARGULIS, M. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

NOVAES, R. R. Juventude/juventudes? *Comunicações Iser*, v. 17, n. 50, p. 8-22, 1998.

WEISHEIMER, N. *Estudos sobre os jovens rurais do Brasil: mapeando o debate acadêmico*. Brasília: MDA/Nead, 2005.

L

LATIFÚNDIO

Leonilde Servolo de Medeiros

O termo latifúndio, de origem latina, era usado na Roma Antiga para referir-se às extensões de terra controladas pela aristocracia, e passou a ser utilizado para designar grandes propriedades de terra em geral.

A origem do latifúndio no Brasil

No Brasil, a origem dos latifúndios encontra-se no sistema de colonização. Interessada em que sua colônia se voltasse para a produção de bens para o comércio exterior, a Coroa Portuguesa recorreu à concessão de sesmarias, sistema já utilizado em Portugal e regulamentado desde o século XIV. Quem as recebia, supostamente pessoas com recursos financeiros, tinha o compromisso de cultivá-las, sob pena de perda da concessão. Na história brasileira, a doação de sesmarias e a implantação de grandes unidades voltadas para a produção e a exportação (principalmente de cana-de-açúcar) foram acompanhadas pela tentativa de escravizar a população indígena. Como essas iniciativas se frustraram, buscou-se solucionar o problema da mão de obra com a vinda de escravos africanos. Assim, ficou como uma de suas marcas o trabalho forçado para o dono da terra.

Contudo, também vinha para o Brasil, em busca de melhora de suas condições, uma população mais pobre, principalmente masculina, que chegando aqui se apossava, sem qualquer au-

torização real, de porções de terras e acabava se miscigenando à população indígena, passando a constituir um vasto contingente de mestiços ou caboclos. Esses posseiros, muitas vezes, eram expropriados pelas grandes unidades produtivas, em busca de terras para sua expansão. A população mais pobre podia também obter autorização para viver dentro das grandes unidades produtivas, como agregados ou moradores de favor.

Com a independência do Brasil, foi extinto o regime de sesmarias, e durante alguns anos o país ficou sem lei que regulasse as concessões de terras. Com a aprovação da Lei de Terras (lei nº 601, de 18 de setembro de 1850), esse quadro se modificou. Por meio dela, foram legitimadas as áreas anteriormente concedidas sob a forma de sesmarias, bem como as posses. No caso da posse, a regularização dependia da comprovação de uso com atividades agrícolas e de existência de moradia habitual. Ficou ainda estabelecido que as demais terras, transformadas em terras devolutas do Estado, só poderiam ser obtidas por compra.

Essa legislação consagrou o regime de uso de terra que vinha da colônia: predomínio de grandes unidades, com uso abundante de mão de obra (escrava num primeiro momento, livre no final do século XIX), voltadas para cultivos destinados ao mercado externo – café, então principal produto da pauta de exportações e carro-chefe da econo-

L

mia nacional, cana-de-açúcar, algodão e outros –, ou para a pecuária extensiva, no caso de terras não utilizadas pela agricultura de exportação e mais distantes dos portos. Essas propriedades eram marcadas também pelo poder dos grandes proprietários, poder que se estendia aos que habitavam seus arredores e aos municípios, por meio do controle das Câmaras.

Os debates em torno do latifúndio

Essas grandes propriedades passaram a ser denominadas latifúndios, em especial por seus críticos, e o termo assumiu ao longo do tempo um caráter eminentemente político.

Nos anos 1920, no bojo dos debates sobre a constituição da identidade nacional, a importância da industrialização etc., o tenentismo, movimento liderado por jovens oficiais do Exército engajados no debate sobre os destinos da nação, chamava atenção para a relação existente entre o sistema latifundiário, o coronelismo e o controle político dos eleitores e do voto pelos grandes proprietários (Santa Rosa, 1963). Para pelo menos uma parcela dos tenentes, o latifúndio era tido como a principal razão do “atraso político” do Brasil e sua extinção era importante para a democratização dos processos eleitorais. No entanto, os integrantes do movimento divergiam quanto às medidas para eliminá-lo, como mostra a polêmica entre Juarez Távora e Luís Carlos Prestes no início dos anos 1930, por ocasião da ruptura desse último com o tenentismo (Carone, 1973, p. 346-365). A partir daí, intensificou-se um debate (que já havia ganhado espaço público por ocasião das discussões sobre a reorga-

nização do Brasil após a Abolição da Escravatura) em torno da necessidade de uma Reforma Agrária, política destinada a fazer desaparecer o latifúndio por meio de uma ampla distribuição de terras. A proposta do segmento dos tenentes que fazia uma crítica radical ao latifúndio, no entanto, não vingou.

Nos anos 1950, o tema voltou a ganhar fôlego no bojo de intensas discussões sobre a necessidade de desenvolvimento e industrialização. Nesse momento, o termo latifúndio consolidou o sentido que ganhara anteriormente como sinônimo de monopólio da terra, atraso tecnológico e relações de trabalho marcadas pela dependência pessoal e pela exploração. Tornou-se o símbolo de um atraso que deveria ser superado, quer fosse lido como expressão do capitalismo (Caio Prado Jr.) ou da presença de restos feudais (Alberto Passos Guimarães), como mostra Moacir Palmeira (1984).

Com efeito, para além dos enfrentamentos teóricos sobre o significado do latifúndio como forma de caracterizar o momento vivido pela formação social brasileira, o que marcou o período foi a construção social da figura do latifúndio como “emblema mítico” que “sintetizava um conjunto de normas, atitudes e comportamentos atualizados pelo conjunto dos proprietários rurais, respaldados pelo poder local” (Novaes, 1997, p. 51). É contra essa figura que se voltaram as organizações que falavam em nome dos trabalhadores do campo (associações de lavradores, Ligas Camponesas e, já no início dos anos 1960, sindicatos), propondo a Reforma Agrária, uma legislação trabalhista e a regulamentação das formas de acesso temporário às terras, como é o caso da parceira e do arrendamento.

A definição legal de latifúndio

Após o golpe militar de 1964, o termo latifúndio, no entanto, ganhou uma definição legal, por força do Estatuto da Terra (lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), lei que, pela primeira vez, estabeleceu os parâmetros da Reforma Agrária no Brasil.

O Estatuto da Terra classificou os imóveis rurais em quatro categorias, de acordo com o seu tamanho em termos de módulos rurais (unidade de medida, em hectares, que buscava exprimir a interdependência entre a dimensão, a situação geográfica dos imóveis rurais e a forma e as condições do seu aproveitamento econômico):

- minifúndios: propriedades com área inferior a um módulo rural e, portanto, incapazes, por definição, de prover a subsistência do produtor e de sua família;
- latifúndios por exploração: imóveis com área de 1 a 600 módulos, mantidos inexplorados em relação às possibilidades físicas, econômicas e sociais do meio em que se encontravam, com fins especulativos, ou que fossem inadequadamente explorados;
- latifúndios por extensão: aqueles com área superior a 600 módulos, independentemente do tipo e características da produção nela desenvolvida;
- empresas: imóveis com área de 1 a 600 módulos, caracterizados por níveis de aproveitamento do solo e por uma racionalidade na exploração compatíveis com os padrões regionais.

O documento ainda definia que a propriedade da terra desempenhava integralmente a sua função social quando, simultaneamente: a) favorecia o bem-estar dos proprietários e dos trabalha-

dores que nela labutavam, assim como de suas famílias; b) mantinha níveis satisfatórios de produtividade; c) assegurava a conservação dos recursos naturais; d) observava as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e aqueles que a cultivam. Além disso, regulamentou os contratos de arrendamento e parceria, relações que sempre foram conflitivas no meio rural e que foram constitutivas da definição socialmente vigente de latifúndio (Medeiros, 2002).

O objetivo da Reforma Agrária era, segundo essa lei, a gradual extinção de minifúndios e latifúndios, considerados fontes de tensão social no campo. Já a empresa, que poderia inclusive ser uma propriedade de caráter familiar, tornava-se o modelo ideal de imóvel e de uso da terra. O caminho para que o latifúndio se convertesse em empresa seria a desapropriação (prevista somente em casos de existência de tensão social), a tributação progressiva e medidas de apoio técnico e econômico à produção.

Com isso, alguns dos termos que haviam se politizado no debate do início dos anos 1960 ganharam o *status* de categorias legais, com critérios relativamente precisos de definição. Essa categorização cristalizou o estigma que pesava tanto sobre o latifúndio quanto sobre o minifúndio e estabeleceu como meta sua progressiva extinção, em nome de um padrão de racionalidade da exploração agrícola considerada como o ideal a ser atingido (a empresa rural).

O Estatuto da Terra previu as condições institucionais que possibilitavam a desapropriação por interesse social e a transformação do latifúndio em empresa. No rearranjo de forças políticas que se seguiu

ao Golpe de 1964 e com o peso que, nessa articulação política, tiveram os interesses ligados aos grandes proprietários de terra, a opção dos governos militares foi pelo incentivo à modernização tecnológica das grandes propriedades, com incentivos fiscais e crédito farto e barato. As limitações no tamanho de terras (até 3.000 hectares) a serem concedidas sem autorização do Senado Federal viraram letra morta. A categoria latifúndio por extensão foi esquecida e foram dados incentivos não só à sua transformação tecnológica, como também se criaram condições favoráveis para que essa forma de propriedade se viabilizasse nas regiões de fronteira agrícola, por meio de concessões de terras públicas e demais políticas de incentivo à produção.

Esses estímulos atraíram também grandes empresas do setor industrial e financeiro para o meio rural, interessadas na especulação com a terra. Com esse tipo de política, a ideia de criação de uma classe média rural deixou de ser relevante. Da mesma forma, perdeu-se de vista que a definição de empresa não poderia ser feita apenas pelas suas características produtivas, mas também pelo respeito à legislação trabalhista e pela preservação ambiental, condição para que o imóvel cumprisse a sua função social, segundo o Estatuto da Terra.

Ao longo das transformações que implicaram a modernização tecnológica das atividades agropecuárias – mecanização em larga escala, introdução de insumos químicos, aumento de produtividade, agroindustrialização, redução drástica da população rural em relação à urbana e expansão da fronteira agrícola –, as condições de trabalho no meio rural se deterioraram, bem como as condições de reprodução da propriedade familiar. O rápido processo de modernização trouxe consigo a expropriação de parcela sig-

nificativa dos trabalhadores que viviam no interior das fazendas (como colonos, moradores, parceiros e arrendatários). As grandes empresas que compraram ou obtiveram concessões de terras nas áreas de fronteira buscavam expulsar os posseiros que lá viviam e restringir as dimensões dos territórios ocupados por grupos indígenas, ampliando o campo de conflito. A isso se somava outra dimensão: o avanço sobre novas áreas e a reocupação das antigas com tecnologias de ponta para a produção de exportação, com a concomitante devastação da vegetação nativa, seja da Mata Atlântica, do Cerrado ou da Floresta Amazônica.

Em resultado, os conflitos por terra e por direitos se ampliaram, permanecendo o latifúndio como símbolo de relações de exploração e opressão. No que se refere às pequenas propriedades, em especial no sul do país, o endividamento causado pelo esforço de acompanhar a modernização levou muitos pequenos proprietários a vender suas terras, facilitando ainda mais a concentração fundiária.

Com suas organizações fortemente reprimidas, a própria luta dos camponeses por direitos ficava extremamente limitada. No início dos anos 1980, o latifúndio ainda se mantinha como um “emblema mítico” (Novaes, 1997), mas já correspondia a um novo modelo de produção. Contra ele se voltavam todas as organizações que representavam os trabalhadores rurais – o MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST), a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) etc. – e as entidades que lhes davam apoio, com destaque para a COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPTI) (ver SINDICALISMO RURAL).

A proposta de um Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), apresentada

logo no início da Nova República, voltava-se fundamentalmente contra o latifúndio e, com base numa leitura desapropriacionista do Estatuto da Terra, procurava extirpá-lo. A apresentação da proposta de plano resultou em forte reação dos proprietários de terra, e não daqueles dos rincões mais distantes, onde supostamente estaria o latifúndio, mas dos setores mais modernizados, que tinham uma face de empresa (a modernidade tecnológica) e outra face do latifúndio tradicional (desrespeito aos direitos dos trabalhadores e à preservação ambiental).

Ao longo dos debates em torno do PNRA, ganhou fôlego a ênfase na negociação com os proprietários, em lugar da desapropriação, eliminando-se a conotação punitiva que as desapropriações tinham no plano. Paralelamente, desenvolveu-se a crítica aos imóveis mantidos com fins meramente especulativos e também uma polêmica a respeito da definição do que era imóvel “produtivo” (portanto, não passível de desapropriação). Na redação final do PNRA (e nos documentos subsequentes), ficou preservado todo imóvel rural que estivesse “em produção”, entendendo-se por produção até mesmo a existência de um projeto de aproveitamento ou, ainda, a exploração de parte do imóvel. Com isso, firmou-se uma tendência a reduzir a função social da propriedade a índices de produtividade, deixando em segundo plano os demais elementos que, segundo o Estatuto da Terra, compunham a sua definição. Enquanto categoria legal, o latifúndio foi sendo ressignificado. Também se inverteu a leitura contida no Estatuto da Terra, que dava prioridade na desapropriação aos imóveis que tivessem alta incidência de arren-

datários ou parceiros. Nesse caso, desde que os proprietários cumprissem os princípios legais reguladores dos contratos, não se fariam desapropriações. Criavam-se, assim, condições para a revalorização dessas formas de exploração da terra que se mostravam, de há muito, geradoras de conflito e que sempre tiveram a marca da precária utilização e do absentismo patronal, traço característico do que se considerava até então como latifúndio.

A Constituição de 1988 e seus resultados

Os pontos centrais dos debates em torno do PNRA mantiveram-se na pauta da Assembleia Nacional Constituinte de 1988. O produto final implicou uma tensão entre as ideias de produtividade e de função social. A Constituição de 1988 afirma que a propriedade deve atender à sua função social (art. 5º, XXIII), com uma definição explícita do que se entende por tal, inspirada no Estatuto da Terra: aproveitamento racional, utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente, observância das disposições que regulam as relações de trabalho e exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e trabalhadores. Também tornou insuscetível de desapropriação para fins de Reforma Agrária a pequena e a média propriedades rurais. O mais significativo, no entanto, foi a inserção de um artigo determinando que a propriedade produtiva não poderia ser desapropriada.

A Constituição foi regulamentada pela Lei Agrária, como é conhecida a lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993. Essa lei definiu que a propriedade que

não cumprisse a sua função social era passível de desapropriação; manteve os critérios constitucionais para definição da função social; estabeleceu que as terras rurais públicas (de domínio da União, dos estados ou dos municípios) passariam a ser destinadas preferencialmente à execução da Reforma Agrária; confirmou o banimento dos termos da lei da categoria latifúndio, substituída por um critério menos politizado, o do tamanho, calculado em módulos fiscais, unidade expressa em hectares e fixada para cada município, considerando o tipo de exploração predominante, e a renda obtida com ela, e outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, fossem significativas em função da renda ou da área utilizada. Segundo essa definição, as propriedades com até 4 módulos fiscais eram consideradas pequenas, aquelas com 4 a 15, médias e as com área acima de 15 hectares, grandes propriedades. E somente a grande propriedade seria passível de desapropriação, desde que, seguindo os preceitos constitucionais, não fosse produtiva. Com isso, a possibilidade de desapropriação de terras passava a ficar na dependência de intermináveis processos administrativos e judiciais.

O latifúndio hoje

A progressiva modernização da agricultura brasileira conferiu novo significado ao termo latifúndio. Se ele remete ainda ao significado original, relacionado ao tamanho do imóvel, o fato é que as características da propriedade da terra no Brasil passaram por

mudanças importantes. O processo produtivo se modernizou (deslocando o atraso tecnológico que estava na raiz de muitos debates em torno da propriedade da terra nas décadas de 1950 e 1960), mas não foram modernizadas as relações de produção – pelo contrário, multiplicam-se as denúncias sobre formas de trabalho degradantes – e muito menos desapareceu a violência, outra característica da definição de latifúndio cunhada nos anos 1950-1960. No que se refere à dimensão ambiental, presente na definição de empresa constante do Estatuto da Terra, o estímulo à produção e à ocupação de novas áreas resultou numa profunda degradação dos solos e da vegetação nativa, colocando inclusive em ameaça as nascentes.

A agricultura se articulou aos complexos agroindustriais (CAIs) e tornou-se parte de um complexo sistema hoje denominado de agronegócio, o qual, para se reproduzir, necessita de grande disponibilidade de terras, quer pela exigência de escala produtiva imposta pelo patamar tecnológico, quer para que sirvam de estoque, às vezes por longos períodos, à espera do momento propício para serem colocadas em produção.

Caindo em desuso por causa da perda progressiva de sua força política, o termo latifúndio tem sido cada vez mais substituído nos embates políticos por agronegócio, palavra mais abrangente, que remete à propriedade da terra, mas principalmente às complexas articulações agropecuária/ indústria que determinam hoje, inclusive, os parâmetros do funcionamento do mercado fundiário.

Para saber mais

CARONE, E. *O tenentismo*. São Paulo: Difel, 1973.

MEDEIROS, L. S. de. *Movimentos sociais, disputas políticas e Reforma Agrária de mercado no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRRJ, 2002.

NOVAES, R. R. *De corpo e alma: catolicismo, classes sociais e conflitos no campo*. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.

PALMEIRA, M. *Os anos 60: revisão crítica de um debate*. In: ANAIS DO SEMINÁRIO REVISÃO CRÍTICA DA PRODUÇÃO SOCIOLÓGICA VOLTADA PARA A AGRICULTURA. São Paulo: Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo, 1984.

SANTA ROSA, V. *Que foi o tenentismo?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963. (Segunda edição do livro *O sentido do tenentismo*.)

SILVA, L. O. *Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de 1850*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

L

L

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO

Mônica Castagna Molina

No decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo, esse movimento conquista importantes marcos legais que contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses. Este verbete trata do conteúdo que se logrou inserir nas legislações específicas à execução da Educação do Campo, bem como objetiva contribuir para a reflexão sobre seu significado e seu processo de construção como elementos integrantes da tríade campo–política pública–educação.

Marilena Chauí (1989, p. 20) destaca que a positivação de um direito refere-se à necessidade profunda de se estabelecer ou reafirmar a compreensão coletiva de determinados valores para o conjunto da sociedade. A au-

tora enfatiza que a prática de declarar direitos os inscreve nos âmbitos social e político, e requer o reconhecimento de todos sobre estes, exigindo, portanto, consentimento social e político para sua efetivação. Conquistar este consentimento representa simultaneamente avanço e desafio para a manutenção destes direitos, entendendo-os, também, em permanente processo de instituição e destituição, relacionado às forças presentes nas relações sociais em dado período histórico.

Conforme debate apresentado no verbete POLÍTICAS PÚBLICAS, a ação do Estado para garantir direitos sociais requer estratégias de intervenção na sociedade, por meio de programas que deem materialidade a estes direitos. Sua reafirmação nos marcos legais

supraconstitucionais legítima e explica a organização das ações a serem executadas pelo Estado.

O conteúdo dessas legislações, conquistadas mediante o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, tem dispositivos úteis às necessárias disputas a serem feitas nos diferentes níveis de governo, seja no federal, seja nas instâncias estaduais e municipais, muito vezes mais refratárias à garantia dos direitos, em razão da maior apropriação destes espaços de poder pelas oligarquias locais.

Ao mesmo tempo que se conquistam avanços que garantem legitimidade para as experiências inovadoras em curso, fecham-se escolas no meio rural cada vez com mais frequência no país, fato decorrente do confronto de projetos e finalidades de uso do campo. O estabelecimento das disposições legais é passo importante na exigência do direito à educação dos povos do campo, mas insuficiente para a sua garantia. Somente a luta coletiva do campesinato e de seus aliados tem condições de fazer valer os direitos positivados. É necessário forte trabalho da sociedade civil organizada, e do próprio Ministério Público, para pressionar os responsáveis do Poder Executivo, nas diferentes instâncias de governo, a garantir a oferta da educação escolar a fim de materializar este direito para os camponeses. A existência dos marcos legais conquistados é ferramenta importante nessa luta.

Merecem destaque neste verbete alguns dispositivos legais conquistados que reconhecem as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça respeitando as especificidades dos sujeitos do campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

Campo (Doebec nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente), expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o parecer nº 1, de 2006, também expedido pela CEB, que reconhece os dias letivos da alternância; e, mais recentemente, o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA).

Além destas normatizações específicas, são também instrumentos legais imprescindíveis à execução da garantia do direito à educação escolar dos povos do campo os marcos legais definidos na Constituição Federal de 1988. Nela, a educação integra o rol dos direitos sociais fundamentais, e o detalhamento das obrigações do Estado na sua oferta encontra-se nos artigos 205 e seguintes, que tratam das condições e garantias do DIREITO À EDUCAÇÃO nos diferentes níveis e modalidades.

Aliado aos dispositivos da Constituição Federal, está também definida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/1996, nos seus artigos 23, 26 e 28, a especificidade do campo no que diz respeito ao social, cultural, político e econômico. No *caput* do artigo 28 da LDB, encontra-se a garantia do direito dos sujeitos do campo à construção de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, requerendo das redes as necessárias adaptações de organização e metodologias, e currículos que contemplem suas especificidades. Tal *caput* dispõe que: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996).

Além desta determinação geral contida no artigo 28, há também o detalhamento de como podem ser respeitadas estas especificidades para garantia do direito à educação, explicitadas nos incisos de I a III deste artigo, e que dispõem respectivamente sobre a garantia de: “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

De acordo com o parecer que acompanha as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Educação do Campo “tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas” (Brasil, 2001). A intencionalidade da definição apresentada é que a garantia do direito à educação que propugna considere a incorporação dos diferentes sujeitos que garantem suas condições de reprodução social a partir do trabalho ligado diretamente à natureza, assim como definem as diretrizes, ao afirmar que, “nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (ibid).

No artigo 3º das Doebech (Brasil, 2002 e 2008), reafirma-se a obrigatoriedade de o poder público garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica. Também como resultante da presença

dos movimentos sociais nas audiências públicas que antecederam a elaboração das diretrizes, em seus artigos 5º, 7º, 8º e 9º, legitimam-se possibilidades de alterações na organização do trabalho pedagógico, na organização curricular, e nos tempos educativos a serem vivenciados na construção da ESCOLA DO CAMPO.

As determinações constantes nas diretrizes que estabelecem as obrigações do poder público são ferramentas importantes na luta política para a sua materialização, além dos dispositivos que determinam a obrigatoriedade do oferecimento da educação infantil e das séries iniciais nas próprias comunidades rurais, o que tem sido flagrantemente descumprido pelos sistemas municipais de ensino. O artigo 6º da Doebech de 2002 dispõe que “o Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais” (Brasil, 2002).

Outro aspecto a se destacar das diretrizes refere-se à incorporação em suas determinações de princípios fundantes da Educação do Campo no que se refere às práticas de gestão da escola, que devem ser compartilhadas, tal como disposto no artigo 10º, que estabelece que a gestão deverá constituir “mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (Brasil, 2002). A relação da escola do campo com a comunidade é ponto nevrálgico de sua estruturação

e da garantia de sua identidade como tal. A inserção desta prescrição nos marcos legais, com a explicitação nas diretrizes da presença dos movimentos sociais no seu interior, é de vital importância para a materialização desta identidade, e está mais esclarecida no verbete ESCOLA DO CAMPO.

A construção desta proposta de escola do campo, com suas especificidades no que diz respeito à relação de produção de conhecimento e de inovações na organização do trabalho pedagógico, se faz acompanhar nas diretrizes pelas exigências de formação de educadores próprios para o exercício da função docente no campo, tal como exigem os movimentos sociais. No artigo 12 das Doebech de 2002, determina-se que a formação dos educadores para a Educação do Campo se faça de acordo com o disposto nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB, exigindo-se ainda a incorporação, nestes processos formativos, do estudo sobre a diversidade cultural e os processos de transformação existentes no campo brasileiro, e o respeito ao “efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva” (Brasil, 2002).

Este protagonismo não só tem garantido a inovação nas práticas pedagógicas em curso, como também tem feito avançar o reconhecimento legal destas inovações, tanto assim que se destaca, como aspecto central do decreto nº 7.352, de 2010, o fato de este ter alçado a Educação do Campo à política de Estado, superando os limites existentes decorrentes do fato de sua execução dar-se apenas por meio de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e

continuidade. Além da importância de enfatizar a Educação do Campo como política de Estado, é relevante destacar, do conjunto dos artigos que compõem o decreto nº 7.352/2010, o que se convencionou chamar de “espírito da lei”, ou seja, o que constitui o pilar estruturante, os objetivos principais de determinado diploma legal.

No caso do referido decreto, encontra-se, como sua função principal, a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo. Tais determinações estão presentes em diferentes artigos e incisos deste diploma legal. Assim, pode-se afirmar que o objetivo principal do decreto nº 7.352/2010 é a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito à educação escolar para os camponeses. Cabe ressaltar que o próprio artigo 1º, que estabelece os fins da política nacional, institui que esta “destina-se à ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo” (Brasil, 2010).

Aspecto relevante deste decreto que institui a Política Nacional de Educação do Campo está contido no reconhecimento jurídico, materializado por este diploma legal, tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado de promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia desta universalidade.

Há que se destacar, nesse diploma legal, a incorporação do reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo. O inciso I do parágrafo 1º

do referido decreto traz não só extensa lista de tipificação das *populações do campo* (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos), como reconhece, contidas nesta categoria, outras populações não explicitadas no corpo da lei, que “produzam suas condições materiais a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010).

Também se destaca a importância do acolhimento, no referido decreto, da concepção de escola de campo, definindo como suas características identificadoras não só a localização em território rural, mas também reconhecendo como tais as escolas que não se situam neste espaço, mas que atendem predominantemente *populações do campo*, conforme explicitação desta categoria feita no inciso I do parágrafo 1º, anteriormente comentado.

O decreto nº 7.352, no *caput* do artigo 3º, reconhecendo esta especificidade, determina que caberá à União criar e implementar mecanismos “com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (Brasil, 2010), desenvolvendo políticas específicas para enfrentar os problemas mais graves e persistentes, entre eles: reduzir os indicadores de analfabetismo; fomentar políticas de educação de jovens e adultos; garantir condições de infraestrutura básica para as escolas (energia elétrica, água potável e saneamento); e promover nelas a inclusão digital.

A exigência de políticas afirmativas para essas situações dá-se fundamentada em estatísticas que expõem a absurda privação do direito à educação escolar no campo (políticas estas que

não lograram ainda ações proporcionais à magnitude do problema). Dentre elas, destacam-se a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural, que é de 4,5 anos, enquanto, no meio urbano, na mesma faixa etária, é de 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental, que são extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; 98%, em escolas que não possuem laboratório de ciências; e 92%, em escolas que não possuem acesso à internet (Molina, Oliveira e Montenegro, 2009, p. 4).

Estes indicadores expõem a urgente necessidade da adoção de políticas afirmativas para o enfrentamento destas privações, em função das variadas consequências que geram ao negar o desenvolvimento amplo e integral não só desses indivíduos, mas também das comunidades rurais às quais pertencem. O fato de este decreto determinar que o Estado conceba, e execute, políticas específicas para acelerar a supressão das históricas defasagens no direito à educação dos povos do campo fundamenta-se na compreensão sustentada por estudiosos das políticas públicas (por exemplo, Kerstenetzky) que defendem que, para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais, que, por diversos fatores históricos, não foram garantidos na prática, faz-se necessária uma intervenção do Estado com programas afirmativos específicos para enfrentar estas desigualdades. Pois, conforme Kerstenetzky, “sem ação – política – e

programa direcionados especificamente aos grupos sociais que foram historicamente excluídos do acesso aos direitos” (2005, p. 8), estes direitos não se materializarão de fato. É preciso, portanto, que o Estado promova ações que supram as defasagens históricas acumuladas na fruição dos mesmos. Kerstenetzky enfatiza que esses programas e ações afirmativas “complementariam políticas públicas universais, afeiçoando-se à sua lógica, na medida em que diminuiriam as distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdades de oportunidades embutidas nesses direitos” (ibid., p. 8).

No artigo 4º do referido decreto, e em seus nove incisos, que tratam da educação infantil à educação superior, reafirma-se que, para garantir “a ampliação e a qualificação da oferta da educação básica e superior aos povos do campo” (Brasil, 2010), a União apoiará técnica e financeiramente os estados e municípios, em seus respectivos sistemas para a implantação de programas específicos que objetivem maximizar a oferta dos diferentes níveis de ensino aos povos do campo. Encontra-se, ainda, no inciso IX, parágrafo 1º, do artigo 4º, dispositivo que determina que a União aloque recursos específicos para ações nas áreas de Reforma Agrária. O decreto também dispõe, em seu artigo 4º, inciso V, o apoio da União à construção, à reforma, à adequação e à ampliação das escolas do campo.

Além disso, o decreto determina o apoio da União aos sistemas de ensino para a formação específica de educadores do campo, no inciso VI do artigo 4º. Ele também explicita, no artigo 5º, a legitimidade e a necessidade dessas políticas específicas de formação, ao dispor, no *caput* deste artigo, que a “for-

mação de professores para a Educação do Campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” (Brasil, 2010), reconhecendo, no parágrafo único do mesmo artigo, que a formação de professores do campo poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, “de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (ibid). O estabelecimento deste dispositivo consagra também importante vitória do movimento da Educação do Campo, pois torna perene a obrigação do Estado de garantir a oferta de políticas específicas de formação de educadores nas instituições públicas de ensino superior, consolidando, porém, estratégia de oferta diferenciada que não inviabilize a continuidade destes sujeitos no campo.

Considera-se como uma concreta possibilidade de expansão da educação superior aos sujeitos do campo a consolidação de sua oferta com base na alternância. Embora a alternância fosse comum na oferta da educação básica, em função da antiga experiência das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Brasil, não havia acúmulo anterior relevante desta modalidade de oferta na educação superior. Este acúmulo conquistou-se a partir dos cursos do Pronera, que, ao garantir o acesso à educação superior para os sujeitos do campo em diferentes áreas do conhecimento – com seus cursos de Pedagogia da Terra, História, Ciências Agrárias, Geografia, Artes, Direito, Agronomia, Comunicação, Enfermagem, entre outros – foi consolidando a possibilidade e exequibilidade dessa modalidade de oferta.

É pela importância histórica, e pelos acúmulos produzidos na última década, que o decreto que institui a Política Nacional de Educação do Campo reconhece e legitima o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária como elemento integrante desta política de Estado. O Pronera tem viabilizado o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo programa, pautadas nas práticas já acumuladas pelos movimentos, entre as quais se destaca a alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado por causa da impossibilidade de per-

manecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente os impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal. O Pronera tem se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no país, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. O decreto, portanto, ao instituir o Pronera como política de Estado, faz este reconhecimento e, dispõe, do 11º ao 17º artigos sobre mecanismos para a sua consolidação, reafirmando seus objetivos, beneficiários, estratégias de funcionamento e condições de oferta, financiamento e gestão.

L

Para saber mais

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parecer CEB/CNE nº 3/2008*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 4 jan. 2012.

_____. _____. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

_____. _____. *Parecer CEB/CNE nº 36/2001*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: 4 jan. 2012.

_____. _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 nov. 2010.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.). *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-35.

KERSTENETZKY, C. L. *Políticas sociais: focalização ou universalização*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, out. 2005. (Texto para discussão, n. 180).

MOLINA, M. C.; OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. *Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo*. Brasília: CDES/Sedes, 2009.

LEGITIMIDADE DA LUTA PELA TERRA

José Carlos Garcia

O Brasil sempre se caracterizou pela grande concentração de riqueza. E, historicamente, boa parte desta riqueza esteve representada pela terra. Desde a formação do Brasil colonial, com as capitânicas hereditárias e a posterior doação de sesmarias pela Coroa, a propriedade da terra sempre foi muito concentrada no Brasil (ver ESTRUTURA FUNDIÁRIA, LATIFÚNDIO e QUESTÃO AGRÁRIA). Diz-se que foi brasileiro um dos maiores latifúndios jamais formados em todo o mundo, o pertencente à família Garcia D'Ávila, com cerca de 300 mil km² de extensão, área três vezes maior do que Portugal. Por isso, a questão agrária desde muito cedo esteve no centro das lutas de emancipação no Brasil, fossem elas abolicionistas, republicanas ou separatistas, e atravessou os séculos até os dias atuais – como é o caso de movimentos tão díspares e importantes quanto a Revolução Farroupilha, a Sabinada, a Balaiada, a Cabanagem ou a Revolta de Canudos, e que redundaram em organizações como as Ligas Camponesas, as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultabs) ou o antigo Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), já no século XX, interrompidas pelo Golpe de 1964.

Pode-se falar em legitimidade da luta pela terra sob várias formas. Aqui falaremos rapidamente sobre algumas delas e sua articulação com o Estado democrático de direito. Pressupõe-se, portanto, uma definição mínima do que queremos dizer com esta expressão.

Fundamentalmente, podemos conceituar Estado democrático de direito como o Estado nacional dotado de uma Constituição que organiza e limita o poder e o seu exercício, e que submete formalmente este exercício à observância de regras jurídicas socialmente estabelecidas por meio de procedimentos democráticos que traduzam a soberania popular. Os juristas portugueses Gomes Canotilho e Vital Moreira (1991, p. 82) sustentam que três elementos caracterizam esse Estado: *juridicidade*, no sentido de submissão do poder político ao sistema legal como forma de evitar o arbítrio; *constitucionalidade*, no sentido de que o Estado deve ser dotado de uma Constituição com pretensão de supremacia sobre o restante do sistema legal (elemento que precisaria ser relativizado para abranger a Inglaterra, por exemplo); e *direitos e liberdades fundamentais*, previstos e assegurados pela Constituição e pelo sistema legal, de modo a preservar a autonomia dos cidadãos perante os poderes públicos. Trata-se de um conceito (e de uma formação social concreta, que por aproximação lhe corresponde) historicamente construído a partir dos movimentos revolucionários burgueses dos séculos XVIII e XIX e que foi desenvolvendo-se nos intensos conflitos sociais, ideológicos e bélicos do século XX.

No Brasil, faz-se constantemente um questionamento sobre as formas radicais de luta pela terra, em especial sobre as ocupações de terras improdutivas ou de prédios públicos pertencen-

tes a órgãos direta ou indiretamente ligados à política de Reforma Agrária, bem como aos acampamentos em beira de estrada, em áreas próximas àquelas cuja desapropriação se pretende.

Os acampamentos já eram utilizados como forma de pressão pela Reforma Agrária mesmo antes do Golpe de 1964, e a sua recuperação se fez desde a retomada das mobilizações no campo, no início da fase terminal da ditadura militar. Veja-se o exemplo histórico de Nonoai, nos anos 1978 e 1979, e o acampamento de Encruzilhada Natalino, por volta de 1981, ambos no Rio Grande do Sul.

Mais complexa é a situação de outros modos de luta pela terra que envolvem ocupação de terras e/ou prédios públicos, comumente apresentados pela mídia como exemplos do radicalismo e do caráter antidemocrático dos militantes pela Reforma Agrária. Nesses casos, há, evidentemente, uma tensão entre a prática dos ocupantes e a forma como o sistema jurídico tende a analisar estas mesmas práticas. Aqui, as tendências conservadoras de interpretação do sistema jurídico se expressam desde a tentativa de imputação dos militantes envolvidos na prática de crimes como esbulho possessório (Código Penal, art. 161, parágrafo 1º, inciso II), dano (Código Penal, art. 163), furto (Código Penal, art. 155), roubo (Código Penal, art. 157) e formação de quadrilha ou bando (Código Penal, art. 288), até efeitos mais brandos, mas igualmente relevantes, como o previsto pela lei nº 8.629/1993, artigo 2º, parágrafo 6º, com a redação da medida provisória nº 2.183-56/2001: proibição e realização de vistorias pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) por dois anos nos locais ocu-

pados por movimentos em defesa da Reforma Agrária. O fundamento dessa norma, além da evidente finalidade de inibir as ocupações, é que elas impedem a manutenção da produtividade da área ao não permitir que os seus proprietários a explorem adequadamente.

Na verdade, pode-se dizer que o simples fato de serem adotadas ocupações de prédios públicos ou de terras improdutivas como forma de pressionar pela Reforma Agrária não necessariamente implica a prática de crime de esbulho. Este tipo penal exige, para sua configuração, que a terra seja ocupada por pessoas que pretendem, por meio dessa ocupação, tê-la para si como se fosse sua (como diz a lei, “para apropriar-se”). No entanto, no caso de ocupações de terra para Reforma Agrária, o que se pretende é que o presidente emita um decreto desapropriatório e que se inicie um processo de desapropriação para fins de Reforma Agrária, o que por si só pressupõe um ato do governo e um processo judicial. Não há interesse em ficar na terra ocupada senão com a obtenção da desapropriação e o posterior assentamento – a ocupação é apenas um meio de pressão (ainda mais se o que se ocupar não for diretamente a terra, mas um prédio do Incra, por exemplo). O mesmo se diga de furto e roubo, crimes que pressupõem que a pessoa que os pratica deseje ficar com a coisa para si, ou a subtraia para outra pessoa. E bando e quadrilha só são possíveis quando a reunião de pessoas se faz com a finalidade de praticar crimes, e não com a intenção de pressionar pela Reforma Agrária.

Isto não quer dizer que, durante uma ocupação, crimes não possam ser cometidos por algum ou alguns dos

indivíduos envolvidos: é possível que alguns pratiquem dano, ou que agridam fisicamente alguém na área ocupada, ou até mesmo que alguém, contrariando as orientações do movimento, aproveite-se da ocupação para furtar algo para si. Em qualquer destes casos, todavia, deve ser feita apuração de responsabilidade individual, observando-se o devido processo legal, visto que organizar um grupo para uma manifestação pela Reforma Agrária não pode jamais ser comparado a organizar um arrastão numa grande cidade.

A reação geral do Estado brasileiro às ocupações de áreas pretendidas para Reforma Agrária ou de prédios públicos, por outro lado, não deve ser compreendida como algo monolítico, fechado, uniforme. Ainda que a história do Estado brasileiro seja efetivamente uma história de exclusão, de manutenção de privilégios das elites e de preservação das condições dadas de poder (como, aliás, é da natureza de todos os Estados), há igualmente tensões internas, contradições, modificações de entendimento que oscilam ora no sentido de ampliar a repressão, ora no de contemplar a legitimidade dos movimentos. Em qualquer caso, evidentemente, não se deve esperar tolerância com atos de violência contra a pessoa, ainda que a história demonstre que a maior parte das vítimas da violência no campo, especialmente as fatais, são os camponeses e militantes da Reforma Agrária, como evidenciam as estatísticas da COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT).¹ Mesmo neste caso, entretanto, parece que a tradicional leniência do Estado com os crimes praticados contra pequenos agricultores pobres começa a ser substituída por iniciativas que pretendem pelo menos minorar o

quadro geral de impunidade, como é o caso de iniciativa do Conselho Nacional de Justiça, em julho de 2011, de organizar mutirão para julgar ações penais correlatas a estas matérias.²

Em termos mais gerais, desvinculados da uma abordagem apenas jurídica, pode-se avaliar a legitimidade de qualquer movimento social e das estratégias e táticas por ele adotadas a partir de vários critérios. A seguir, faremos referência a três.

Legitimidade vinculada a um projeto concreto e alternativo de sociedade (Marx): muitas vezes, a questão da luta pela terra é apresentada de forma vinculada à luta pela construção de uma outra sociedade, alternativa à sociedade capitalista. Com possíveis contradições e limitações, estes projetos costumam ser globalmente chamados de *socialismo*. O uso dessa expressão ao longo do tempo, entretanto, torna-a bastante abrangente: no começo do século XX, socialismo, socialdemocracia e comunismo eram basicamente expressões sinônimas, e, sob estas denominações, vários partidos operários foram construídos, especialmente na Europa (inclusive, por exemplo, o que viria a ser posteriormente o Partido Bolchevique, ou Partido Comunista Russo, originalmente chamado Partido Operário Socialdemocrata Russo). Desde a votação dos créditos de guerra pelo Parlamento Alemão (*Reichstag*) em 1914, e da posterior cisão internacional do movimento operário, *socialismo* passou genérica e tendencialmente a designar os setores socialdemocratas, que não defendiam uma ruptura com a sociedade capitalista, e sim avanços pontuais nas condições de vida dos trabalhadores (inclusive no campo), enquanto *comunistas* passaram a ser designadas

as organizações que haviam rompido com a socialdemocracia e defendiam estratégias de ruptura com o capitalismo, em geral por via revolucionária, e muito comumente referenciadas na Revolução Russa de 1917, dirigida por Lenin e Trotski.

A literatura socialista/comunista do início do século XX, principalmente de orientação marxista, considerava em geral que a classe portadora de uma alternativa global ao capitalismo era o proletariado, especialmente o operariado fabril urbano, mas que a luta pelo poder dos trabalhadores envolveria uma aliança estratégica com o campesinato – daí a centralidade das bandeiras relativas à Reforma Agrária e à distribuição de terra para os partidos e organizações com esta orientação (o lema dos revolucionários russos de 1917 era “Pão, paz e terra”). No entanto, a ideia de uma dispersão do acesso à propriedade da terra de forma individual para milhões de camponeses expressava uma contradição, ainda que considerada necessária, com as bandeiras comunistas, pois implicava a multiplicação da forma burguesa de propriedade individual sobre a terra. Para a socialdemocracia, a luta pela terra não se conformava como um aspecto de uma aliança estratégica do proletariado urbano com o campesinato – posto que não havia revolução a construir – e sim como a generalização de formas mais avançadas de vida por parte dos trabalhadores em geral, nas cidades e no campo.

Nesse sentido, pode-se dizer genericamente que a compreensão mais limitada da luta pela terra na concepção socialdemocrata, na medida em que não envolvia uma ruptura revolucionária com a ordem estabelecida, seria, em tese, mais compatível com o Es-

tado democrático de direito, envolvendo processos mais graduais de acesso à terra, de forma mais restrita à legalidade vigente. Entretanto, esta afirmação é, sem dúvida, passível de crítica, pois o próprio desenvolvimento do conceito de Estado democrático de direito passou, para algumas correntes teóricas e grupos políticos, a permitir mesmo a discussão sobre os limites de uma sociedade baseada no mercado – portanto, a ideia de um conceito de propriedade rural compatível com esta transformação social não poderia ser a princípio barrada em uma sociedade democrática.

De qualquer modo, a concepção de luta pela terra que se vincula a um projeto concreto de sociedade, com conteúdo previamente definido e globalmente alternativo ao capitalismo, mantém evidentes tensões com o conceito de Estado democrático de direito na medida em que não descarta, em algumas de suas variantes, o uso de meios não legais, eventualmente violentos, para a consecução de seus objetivos. A reivindicação de sua legitimidade, portanto, será sempre potencialmente bipartida: ela será legítima do ponto de vista dos militantes que a apoiam e que defendem outra forma de organização social, mas poderá ou não ser reconhecida como legítima por uma ordem social baseada em uma legalidade cujas estruturas são pensadas para viabilizar e reproduzir o mercado e as relações sociais de tipo mercantil. A reivindicação de legitimidade, de qualquer maneira, não terá um apelo universal, no sentido de que seja coerente com o desenvolvimento de várias concepções sociais possíveis, mas dependerá da posição concreta de cada um em relação às forças sociais em luta.

Legitimidade vinculada à legalidade (Weber): o que se disse anteriormente

já evidencia o caráter central que a legalidade apresenta para o conceito de legitimidade nas sociedades modernas. O sociólogo alemão Max Weber foi um dos primeiros pensadores a evidenciar de forma expressa e minuciosa os mecanismos pelos quais as sociedades contemporâneas buscam legitimar o poder e sua distribuição social por meio da legalidade – ou, dito de outra forma, a reconhecer e pensar o papel central que o direito desempenha na legitimação das ordens sociais modernas. Para ele, as sociedades pré-modernas baseavam suas estruturas de legitimação em elementos mágicos ou sobre-humanos (como a origem divina do poder), conclusão que obtém estudando várias sociedades, e não apenas as europeias. Segundo Weber, a transição para a modernidade implica um *desencantamento do mundo*, um processo de racionalização em que o homem e a razão humana passam a figurar no centro da legitimação do poder. Com o poder desvinculado de sua origem mágica ou religiosa, torna-se necessário encontrar um fundamento racional para ele, e este elemento de racionalidade se expressa por meio de mecanismos jurídicos que abrangem boa parte da vida em sociedade: eleições, direitos subjetivos, como os de livre manifestação, de liberdade religiosa, de greve, etc.

Neste contexto, as sociedades modernas tendem a equiparar (ou, pelo menos, a aproximar em grande medida) os conceitos de legitimidade e de legalidade – reivindicações populares são legítimas quando canalizadas mediante mecanismos institucionais e ampliam sua legitimidade quando acolhidas por normas jurídicas e medidas administrativas, ou, pelo menos, quando se mostram em geral compatíveis com este

quadro normativo. Ainda que esta linha da análise possa parecer em certa medida conservadora, por aproximar legitimação de legalidade, note-se que não foi outra a estratégia principal adotada pelos movimentos sociais no Brasil no processo de democratização, e, principalmente, de elaboração da Constituição de 1988. Diga-se de passagem, com razoável sucesso, tanto que esta ocupação permanente de espaços na Constituinte forçou a reestruturação dos setores conservadores no chamado “Centrão”. Apesar de vários recuos determinados pela atuação dos setores conservadores, esta estratégia de legitimação constitucional das lutas sociais fixou em termos bastante amplos e razoáveis na Constituição Federal o dever do Estado de implantar um programa nacional de Reforma Agrária (art. 184 a 191 da Constituição), e muitas das reivindicações dos movimentos sociais de sem-terras no país são articuladas não como meras pretensões de fato, mas como exercícios de direito – no que, inclusive, estão certas.

Essa perspectiva nos abre, portanto, outra forma de olhar para as pretensões de luta pela terra pelos movimentos populares em geral, na qual a legitimação da luta em si está dada pelo próprio texto constitucional. Tanto é assim que os setores mais conservadores, há poucos anos, tendiam a criticar mais os métodos de luta pela terra do que a reivindicação do direito em si. Esta realidade mudou no último período, com o desenvolvimento do agronegócio e a conseqüente disputa por áreas de plantio e por apoio econômico e político do governo, quando se passou a articular publicamente um discurso que questiona a legitimidade da luta pela Reforma Agrária em si

como algo anacrônico, velho, superado pela história.

Além disso, como nesta perspectiva há um vínculo entre legitimidade e legalidade no qual a primeira é decorrente da segunda, a justiça tende a ser encarada como mera aplicação da legalidade. Esta conclusão é potencialmente problemática, pois a resposta jurídica que se expressa como legalidade, em nome da celeridade processual e da satisfação da opinião pública, corre o risco de pretender que qualquer decisão legal seja aceita como legítima. O Poder Judiciário, nessa perspectiva, como portador da decisão legal, encontra legitimidade na sua funcionalidade, ou seja, no fato de dar respostas legais, liquidando, extinguindo ou resolvendo legalmente os processos, não importando a qualidade desta decisão ou se ela gera justiça social.

Legitimidade vinculada a um projeto processual de democracia (Habermas): outra forma possível de visualizar o tema da legitimidade da luta pela terra no Estado democrático de direito pode ser encontrada em concepções procedimentais de democracia, que entendem não consistir ela um projeto com um conteúdo prévio definido e com fins e objetivos predeterminados, mas sim, um projeto aberto de inclusão e participação sociais em que o conjunto de homens e mulheres, participando ativamente das definições das normas que orientam o funcionamento da sociedade, estabelecem autonomamente estes fins, objetivos e conteúdos. Vários autores defendem versões diferentes destes modelos, como poderíamos impropriamente chamá-los, mas um dos mais influentes é, sem dúvida, o pensador alemão Jürgen Habermas.

Habermas constrói sua teoria de sociedade baseado em vários outros autores fundamentais do pensamento ocidental (inclusive Marx e Weber, citados neste verbete rapidamente, mas também Kant e Wittgenstein, dentre outros). Para ele, as sociedades contemporâneas tornaram-se extremamente complexas e já não podem ser limitadas à noção de Estados-nação homogêneos, com povos com mesma origem étnica e identidades culturais e tradições comuns. A pluralidade de etnias, religiões e referenciais ético-morais daí derivados, além da generalização das formas democráticas de sociedade, fazem que os processos de composição das diferenças e tensões sociais inevitáveis nestes cenários ocorram por meio de procedimentos democráticos de discussão e apresentação dos melhores argumentos na esfera pública. Todos aqueles que serão potencialmente atingidos pelas normas jurídicas têm o direito de participar ativamente de seu debate e de sua aprovação, seja diretamente (em processos eleitorais, referendos, plebiscitos), seja indiretamente, por meio de manifestações públicas e debates que formam a opinião pública. E em muitos casos nos quais certos grupos de pessoas podem não obter a atenção da mídia ou espaço na opinião pública, Habermas entende ser perfeitamente possível que estes grupos pratiquem atos de protesto de grande envergadura, inclusive atos de desobediência civil e de contestação aberta às ideias da maioria, desde que o façam por meios não violentos e como um apelo à rediscussão do tema e a novas deliberações.

Ainda que neste enfoque a questão da legitimidade das ações dos movimentos sociais em geral (e, portanto,

também da luta pela terra) igualmente se refira, em boa medida, ao tema da legalidade (“herdado” de Weber), aqui, as condições de legitimidade da própria legalidade são colocadas em xeque, porque apenas normas jurídicas que tenham sido aprovadas em procedimentos dos quais os interessados possam ter tido efetivamente oportunidade de participação (ainda que, obviamente, seus interesses e reivindicações não tenham sido necessariamente atendidos) terão plena legitimidade. Por outra parte, a possibilidade de questionar uma norma jurídica, ou uma política de governo, é, por definição, permanente, porque inerente ao Estado democrático de direito, o que significa que o conteúdo destas normas ou destas políticas pode ser constantemente objeto de crítica de grupos, movimentos sociais ou indivíduos e, a qualquer momento, ser objeto de rediscussão na sociedade – sempre por meios não violentos, baseados nos melhores argumentos e no convencimento recíproco de todos.

Muitas vezes, estas posições são criticadas como irrealistas ou exageradamente otimistas, porque nem sempre as pessoas em geral, e os políticos profissionais em particular, são sinceras no uso público de seus argumentos: muitas vezes alguém tem um interesse que não deseja que os outros conheçam e defende uma determinada proposta que o beneficia com base em outros argumentos, de modo a convencer a maioria. Habermas não desconsidera esse fato, nem pressupõe que a deliberação conte apenas com pessoas de elevado caráter ético e que sejam sempre inteiramente sinceras em seus argumentos; o que ele sustenta é que, ao argumentar em público, aquele que defende uma proposta se vincula aos seus argumentos, e pode ser cobrado por todos os demais quan-

to à coerência destes argumentos com a realidade, ou mesmo quanto às suas próprias ações, e eventualmente ser responsabilizado por isso; e, por outra parte, os outros participantes na deliberação podem não ser convencidos pelas razões apresentadas pelo participante que tenta dissimular suas razões.

Não é muito difícil verificar que, em qualquer destas concepções, é possível uma chave conservadora ou progressista de leitura sobre as questões de legitimidade da luta pela terra. O que fica evidente, entretanto, é que mesmo concepções mais liberais sobre a sociedade, baseadas na propriedade privada dos meios de produção e na divisão da sociedade em classes sociais, não podem, em tese, conviver com níveis exageradamente concentrados de propriedade e poder – sua autocompreensão teórica, ou seja, a forma como esses projetos de mundo se veem, e tentam justificar-se democraticamente, exige a ampliação do acesso à propriedade e a dispersão dos meios de poder político e social, sob pena de ficar inteiramente comprometida a ideia de democracia. Mesmo sob o capitalismo, conceitos mínimos de democracia somente podem existir quando o acesso à terra, ao emprego e a níveis de salário e de consumo dentro dos padrões de dignidade humana estejam presentes. Entretanto, como o capitalismo só é economicamente possível com a constante expansão do mercado e da concentração de capital, gera-se uma contradição essencial entre democracia e capitalismo, minando as bases da liberdade humana – uma tensão que acompanha as próprias origens do liberalismo em suas vertentes econômica e política.

Por sua vez, sociedades autodenominadas socialistas, baseadas na propriedade estatal dos meios de produção, dentre os quais a terra, e em mecanis-

mos ultracentralizados e burocratizados de planejamento e gestão social, não geraram melhores frutos, historicamente tendendo a formas policiais de Estado, à supressão de liberdades de manifestação e de organização e ao enfraquecimento de formas autônomas de mobilização: comumente, as forças populares foram substituídas por burocracias encasteladas no Estado e na direção de um partido único que se confundia com este Estado, dominando inteiramente a produção e a distribuição dos bens essenciais e, com isto, beneficiando a si mesmas em detrimento da maioria da população.

A equação entre propriedade, liberdade, democracia e legitimidade sempre se mostrou, portanto, extremamente complexa, e não encontrou, até o presente momento, uma solução histórica satisfatória. Somente a manutenção da luta e da auto-organização popular e a ampliação permanente dos espaços democráticos e de inclusão social poderão ser capazes de encontrar soluções provisórias, sempre imperfeitas e precárias, para este dilema – o que aumenta a responsabilidade dos militantes por um outro mundo, livre de toda forma de opressão, exploração e exclusão.

Notas

¹ Ver <http://www.cptnacional.org.br>.

² Ver <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/15203-justica-faz-mutirao-para-julgar-crimes-no-para>.

Para saber mais

BOTTOMORE, T. (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CANOTILHO, J. J. G.; MOREIRA, V. *Fundamentos da Constituição*. Coimbra: Coimbra Editora, 1991.

GARCIA, J. C. *De sem-rosto a cidadão: a luta pelo reconhecimento dos sem-terra como sujeitos no ambiente constitucional brasileiro*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999.

_____. O MST entre desobediência e democracia In: STROZAKE, J. J. (org.). *A questão agrária e a justiça*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000. p. 148-173.

HABERMAS, J. *Direito e democracia entre faticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 2 v.

HANSEN, G. L. *Modernidade, utopia e trabalho*. Londrina: Cefil, 1999.

LENIN, V. I. *O Estado e a revolução*. 3. ed. Lisboa: Avante, 1983.

_____. *Teses de abril*. São Paulo: Acadêmica, 1987.

MARX, K. *Crítica del Programa de Gotha*. Moscou: Progresso, 1979.

_____; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

WEBER, M. *Economía y sociedad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1996.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mônica Castagna Molina

Lais Mourão Sá

A licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo.

A organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício.

Apesar de a compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado o conceito de Educação do Campo estender-se para além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos do campo, parte relevante deste movimento tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar no território rural.

A luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo. Durante esta última década, nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, sempre constou como prioridade dos movimentos sociais a criação de uma política pública de apoio à formação de educadores do próprio campo.

Como consequência das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

O projeto político-pedagógico que deu início à implantação desta nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras teve sua organização efetiva em 2007, a partir das orientações contidas no docu-

mento aprovado por aquele grupo de trabalho no âmbito da Secadi (Brasil, 2011), composto por representantes dos movimentos sociais e sindicais, representantes das universidades e técnicos do Ministério da Educação, no qual foram explicitados os motivos que deram causa à sua criação (Molina e Sá, 2011). Entre os principais elementos para o estabelecimento desta política, apresentamos, resumidamente, aqueles que fundamentam a necessidade de o Estado estabelecer:

- 1) ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- 2) políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- 3) formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo.
- 4) organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento.

Antes de instituir-se oficialmente, o Procampo teve sua proposta formativa executada com base em experiências piloto desenvolvidas por quatro instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) – na primeira turma, em parceria com o Instituto Terra (Iterra) –, Universidade Federal da Bahia (Ufba) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A partir destas experiências, a Secadi ampliou a possibilidade de execução dessa graduação, lançando editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, para todas as instituições que desejassem concorrer à sua oferta. Como decorrência deste processo, em 2011, 30 instituições universitárias ofertam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país.

Apesar da diversidade de projetos pedagógicos atualmente em curso nestas instituições, alguns pontos básicos podem ser destacados, tendo em vista os princípios definidos em sua materialidade de origem.

Na execução desta licenciatura, deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo.

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo escola e tempo comunidade, a proposta curricular do curso objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as ESCOLAS DO CAMPO.

Com base neste contexto, os princípios que regem as práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo têm como fundamento as especificidades do perfil de educador que se intenciona formar em conjunto com os movimentos sociais e sindicais participantes deste processo histórico, que têm caminhado no sentido de uma formação de educadores que estejam aptos a atuar para muito além da educação escolar.

Pela própria compreensão acumulada na Educação do Campo da centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social neste território, a ação formativa desenvolvida por estes educadores deve ser capaz de compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações.

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades devida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educa-

dores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade.

Esta compreensão articula as três dimensões do perfil de formação que se quer garantir na licenciatura em Educação do Campo: preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários.

Estas três formações estão inter-relacionadas e decorrem da própria concepção de Educação do Campo que conduz esta graduação. Entre os desafios postos à execução desta licenciatura, encontra-se o de promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais.

Desta maneira, busca-se desencadear processos formativos que oportunizem aos estudantes desta licenciatura a apropriação dos métodos e estratégias de trabalho da produção científica, com o rigor que lhe é característico, sem, contudo, reforçar nestes futuros educadores o preconceito, a recusa e a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento e de saberes.

Uma de suas principais características, como política de formação de educadores do campo, centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuação na educação básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários.

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos

seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo especialmente no que diz respeito ao ensino médio, pensando em estratégias que maximizem a possibilidade de as crianças e os jovens do campo estudarem em suas localidades de origem.

Além do objetivo de ampliar as possibilidades de oferta da educação básica, há que se destacar a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo.

Por isso, uma das inovações da matriz curricular é a organização dos componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. Trata-se da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes complementares da realidade. Busca-se, desse modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade.

No debate sobre a formação por áreas de conhecimento, deve-se compreender a noção de disciplina como referida a um campo de trabalho que se delimita com base em um objeto de estudo. Deve-se também considerar que suas fronteiras são relativamente móveis, em função de transformações históricas nos paradigmas científicos, e em função dos processos de fusão ou interação entre campos disciplinares diferentes.

O futuro docente precisa ter garantido em sua formação o domínio das bases das ciências a que correspondem às disciplinas que compõem a sua área de habilitação. Mas sua formação não pode ficar restrita às disciplinas convencionais da lógica segmentada predominante nos currículos tanto da educação básica quanto da educação superior. Ela deve incluir a apropriação de conhecimentos que já são fruto de esforços interdisciplinares de criação de novas disciplinas, para que esses sujeitos possam se apropriar de processos de transformação da produção do conhecimento historicamente já conquistados.

Porém, no caso da proposta de formação por áreas, não são as disciplinas o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento. Este trabalho se dirige a questões da realidade como objeto de estudo, tendo como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado.

Colocam-se, então, indagações epistemológicas sobre a própria concepção de conhecimento, de ciência e de pesquisa. Indaga-se de que forma o trabalho pedagógico pode garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e a articulação entre conhecimento e processo formativo como um todo. Busca-se um vínculo

permanente entre o conhecimento que a ciência ajuda a produzir e as questões atuais da vida. Os fenômenos da realidade atual precisam ser estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades nas suas contradições, no seu movimento histórico.

Para um debate mais aprofundado sobre a especificidade da questão das áreas em relação ao currículo, convém considerar duas possibilidades não excludentes. As áreas podem ser pensadas como forma de organização curricular e como método de trabalho pedagógico. Organizar o currículo por áreas (em vez de por disciplinas) não implica necessariamente negar o trabalho pedagógico disciplinar. Por outra parte, podemos ter um currículo organizado por meio de disciplinas e realizar um trabalho pedagógico desde as áreas do conhecimento e a partir de práticas interdisciplinares.

Nesta dupla entrada, as áreas podem ser tratadas como uma forma de organização curricular que se refere especialmente à organização do trabalho docente, relacionada a um modo de agrupar os conteúdos de ensino; ou as áreas podem ser tratadas como uma lógica de organização do estudo, uma forma de trabalho pedagógico (didática) que, embora possa continuar considerando os chamados saberes disciplinares, não centra o trabalho pedagógico nas disciplinas.

A discussão específica da formação por área se coloca tanto em relação à educação básica (nas escolas do campo) quanto no que diz respeito aos processos de formação dos educadores. No momento atual, a formação dos docentes para atuação por área não pode

prescindir do estudo das disciplinas tais como elas aparecem nos currículos escolares. Isto se deve à necessidade de que os educadores compreendam a mediação necessária com a organização curricular que vão encontrar nas escolas concretas, tenham ferramentas conceituais para participar de novos desenhos curriculares e se assumam como construtores das alternativas de desfragmentação.

Nesse processo, é fundamental um trabalho articulado dos professores das disciplinas com as novas possibilidades pedagógico-didáticas que essa forma de trabalho docente gera. À medida que se avance na formação de educadores nesta perspectiva, será possível superar a necessidade de ter na escola um docente para cada disciplina, o que muitas vezes tem inviabilizado a expansão do ensino médio e, também, dos anos finais do ensino fundamental no campo.

A formação desses docentes deve incluir principalmente o estudo das próprias questões da atualidade, em particular as questões fundamentais da realidade do campo brasileiro hoje, a fim de que possam ter referência de conteúdo e de método para pensar em uma escola que integre o trabalho com o conhecimento aos aspectos mais significativos da vida real de seus sujeitos.¹

Trata-se, portanto de uma mudança radical na organização do trabalho docente tanto no nível superior quanto na educação básica, o que dá sentido à proposta da Licenciatura em Educação do Campo, na perspectiva de comprometer-se com mudanças tanto no processo formativo dos educadores quanto na gestão das instituições educadoras.

Desde o início do movimento da Educação do Campo, expressa-se a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz não apenas de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, mas também de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e na superação dessas contradições.

Deve-se ainda considerar o papel positivo que as políticas afirmativas de direitos desempenham no interior da universidade pública, ao trazerem a presença da diversidade e da singularidade da juventude rural, por meio dos cursos de formação de educadores do campo. Além do impacto causado na relação com estudantes de outras origens sociais e na reorganização do sistema docente e acadêmico da universidade, os estudantes de origem rural carregam o desafio que a eles é colocado pelos seus movimentos sociais e comunidades de origem, no sentido de responder ao esforço coletivo que os trouxe até a universidade como protagonistas de uma luta histórica por direitos.

Outros desafios que se colocam à realização do curso são:

- 1) relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento;
- 2) ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares;
- 3) humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente;
- 4) visão de totalidade da educação básica;
- 5) abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere.

Considerando, assim, o fato de que a Licenciatura em Educação do Campo nasce da participação direta dos movimentos sociais na sua concepção, pode-se afirmar que ela se enquadra no movimento contra-hegemônico de transformação das políticas públicas de educação no Brasil. Assim como o Estado, a universidade é também um espaço em disputa. Disputam-se o conhecimento, a pesquisa e as ideologias. A educação superior é um *locus* privilegiado deste embate teórico e prático.

O embate entre um projeto nacional próprio e um projeto dependente e subordinado teve reflexos na universidade pública brasileira, que perdeu sua hegemonia e autonomia. A universidade pública se apresenta como espaço contraditório, em que se constroem ideologias e hegemonias e, como tal, pode ser estimulada a funcionar como interventora ou construtora de uma nova realidade social. Para tanto, ela precisa romper com as limitações impostas pela formação profissional para o mercado de trabalho, priorizar a formação humana e se colocar como agente participativo na construção de um novo projeto.

Uma das intencionalidades marcantes da mobilização e entrada dos movimentos dos camponeses na luta pelo direito à educação é disputar o espaço acadêmico de produção do saber, afirmando seu papel contra-hegemônico no debate sobre o desenvolvimento do país e o lugar do campo nesse novo projeto.

Trata-se de um movimento que se propõe a superação das tendências dominantes nas políticas de educação para o meio rural no Brasil. As políticas públicas de educação sempre se pauta-

ram na dicotomia entre o campo e a cidade, e nunca atenderam às necessidades e especificidades dos povos do campo, especialmente no tocante à formação de professores. Somente com o avanço das lutas dos trabalhadores do campo,

esta situação começou a mudar, resultante do protagonismo dos movimentos sociais na disputa pela concepção de um projeto de educação e de campo que se afinem com um projeto de desenvolvimento emancipatório para o país.

Nota

¹ Para uma discussão sobre a questão da formação por áreas de conhecimento, ver Caldart, 2010, p. 127-154.

Para saber mais

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). *Educação do Campo – desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Minuta do Projeto da Licenciatura Plena em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: _____ et al. (org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 127-154.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: _____; _____ (org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-61.

MÍSTICA

Ademar Bogo

Mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro. Na atualidade, há pelo menos três possibilidades de explicações das manifestações das experiências místicas:

a) *Pelas religiões* – as experiências religiosas, desde a Antiguidade, tratam a mística como “espiritualidade”. Nessas experiências, ela aparece como atitudes pelas quais o ser social se sente parte, ligado e re-ligado ao todo que é o cosmos (Boff, 2000).

A persistência na reprodução das mesmas atitudes éticas, durante a toda vida na prática social de seres individuais ou de sujeitos coletivos, conforma a experiência do fazer como parte do movimento da continuidade da vida e da história. É em nome da continuidade que o sujeito social crente se propõe a fazer enormes e dolorosos sacrifícios, sempre consciente de que a sua contribuição para o projeto utópico deve ser dada de forma tão intensa que ultrapasse os comportamentos dos seres sociais em geral.

A linguagem, para este tipo de experiência simbólica, se “encarna” por meio do etos. “Este etos recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas” (Maingueneau, 2008, p. 17), e serve como instrumento para interligar o perto e o longe, o físico e o temporal.

A mística, neste entendimento, é a espiritualidade que acolhe e se expressa por meio da experiência do mistério vivido concretamente. Ela dá sentido à continuidade do existir como mediação para a realização do projeto real e metafísico. Por esta razão, o contemplativo torna-se reflexivo da prática insurgente.

b) *Pelas ciências políticas* – as revelações subjetivas no entendimento das ciências políticas são compreendidas como expressões do “carisma” que há em cada ser social. As qualidades particulares ou habilidades próprias de cada indivíduo são colocadas a serviço da coletividade e tornam-se contribuições identificadas com cada tipo de sujeito.

As qualidades particulares, que diferenciam um indivíduo de outro no fazer concreto, revelam que, na subjetividade, é impossível desvendar os “mistérios” das habilidades carismáticas que fazem os indivíduos assumirem funções de liderança, ocuparem o seu tempo com questões superiores aos interesses comuns da coletividade, correrem riscos por

insistirem em destacar-se e colocar-se à frente dos processos de mudanças, quando milhares de sujeitos como ele não o fazem.

A dedicação e o empenho em desencadear processos que oferecem melhorias à vida social, bem como a busca por descobertas, sejam elas empíricas, literárias, filosóficas ou científicas, elevam as possibilidades de se alcançar a dignidade e a emancipação humanas.

As qualidades individuais diferenciadas, em nosso tempo, constituem o potencial da dinâmica das relações sociais que se combinam e articulam para a realização de objetivos comuns. “A modernidade diz respeito à emergência do indivíduo, com singularidade, discernimento, afirmação, atividade, autoconsciência, luta, ambição, derrota ou ilusão” (Ianni, 2000, p. 194); mas esse indivíduo nada pode ser se não interligar a sua independência à obrigatoriedade da convivência social, colocando à disposição as suas habilidades particulares.

c) *Pelos movimentos populares* – pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao *topos*, a parte realizável da utopia.

A linguagem das atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais. Fundamentalmente, os movimentos camponeses, a partir do final do século XX, compreenderam que a totalidade do projeto

das mudanças sociais não se realiza apenas pela força e pela inteligência os sentimentos e a afetividade também fazem parte do projeto e não podem ser ignorados. A subjetividade de cada um torna-se objetividade no processo que efetiva a antecipação da utopia.

É pela compreensão de que a cultura é tudo aquilo que a coletividade pensa, faz, sente e imagina repetidamente que os movimentos populares tornam concreto o abstrato, por meio da objetivação da prévia ideação, quando uma das alternativas imaginadas é assumida e realizada. O abstrato é um pensamento transformado em desejo de vê-lo realizado no concreto pelo esforço militante. “Antecipa aquilo que deverá vir a ser ao mesmo tempo que está sendo” (Bogo, 2010, p. 219).

O sujeito político integrado a um projeto de mudanças sociais é o mesmo sujeito social. Estes sujeitos não se dissociam pelo simples fato de que ninguém se desfaz daquilo que é, e nem pode deixar em casa, enquanto sai para a luta, características e valores culturais que são próprios da produção social que projetou tal sujeito. A mística está no sujeito como o calor está no corpo que o mantém quente o suficiente, proporcionando-lhe vitalidade e satisfação.

A diversidade de relações sociais, políticas, éticas e culturais se sustenta sobre a base do pertencimento a coletividades que expressam, desde o aparecimento da sociedade de classes, a memória das tradições insurgidas, interrompidas pela violência do poder dominante, contra a continuidade da dominação. Uma a uma

essas tradições retornam pelo registro da memória militante, que não esquece nem abandona as gerações que lutaram no passado, mesmo não as tendo conhecido.

Compreende-se que é nas formas de consciência (histórica, política, religiosa, ecológica etc.) que se revela a qualidade da existência dos grupos e das classes sociais que fizeram os movimentos populares acreditarem que um ser que trabalha, convive, luta e transforma tem de considerar como parte deste compartilhar, a tática, a força, o sacrifício a dor, etc. e, ao mesmo tempo combinar o ânimo, a vontade, a disposição, a alegria e o prazer de fazer o belo e o melhor para a humanidade.

A mística na militância

Se qualquer ser humano é melhor do que a melhor abelha, porque consegue antecipar em sua mente aquilo que vai fazer depois (Marx, 1996), por que nem todos os seres humanos expressam tais capacidades e muitos omitem-nas, mesmo sabendo que as têm?

A mística na militância é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. Descobrem as potencialidades das mudanças adormecidas nos contextos sociopolíticos e desvendam, na penumbra dos processos, possibilidades de agregar elementos diferenciadores que impulsionam as mudanças sociais.

Os riscos e perigos empunhados pelas forças contrárias são obstáculos constantes a serem enfrentados e ultrapassados. Porém, a força que oprime e

ameaça também instiga o seu contrário: a reação para o crescimento.

A areia, que com a ajuda da água mistura e dissolve o cimento, torna-se, com o calor do sol, parte da velha realidade e base do novo concreto que sustenta belas construções com as formas e os contornos desejados pelo projeto arquitetônico.

A violência que intimida é também a escola para a resistência. O carisma da militância se manifesta na diversidade do empenho de cada sujeito para fazer o belo.

A criatividade que surpreende o inimigo surge das práticas mais simples, originadas na inspiração de produzir o novo. Assim, as lutas, que formam os fatos lembrados pelas datas, e descritos, associados aos lugares, como cenários artísticos articulados, também produzem os sujeitos individuais e coletivos.

A fonte que sacia a sede é também o espelho que reflete a imagem, como ocorreu com Orígenes, revelando a beleza de cada militante, que arranca, com o esforço coletivo, a própria autoestima. Nomes e apelidos tornam-se conhecidos e representam mais do que identidades, irrompem como sinônimo de segurança, confiança e lealdade, como exemplo de conduta e de ânimo. No fazer coletivo, destacam-se lideranças, projetam-se cantadores, poetas e animadores, como se fossem variedades novas de sementes em germinação que desconheciam o potencial que traziam em si mesmas. Dessa forma, a política vira arte e a arte ganha função política nas ações e eventos.

É na luta transformadora feita com arte que o ser social se reinventa e se exterioriza, expondo-se de outra maneira que ainda não era aparentemente

conhecida, para fazer surgir a nova e bela sociedade na qual viverá. É por meio da arte que o indivíduo se auto-produz: “se o homem só pode se realizar saindo de si mesmo projetando-se fora, isto é, objetivando-se, a arte cumpre com este papel de humanização do próprio homem” (Sánchez Vázquez, 1968, p. 57). Gostar e lutar pelo belo é um princípio que se torna um dever. Acima de tudo, fazer o belo transformador torna-se hábito com o mais puro sentir e com o mais profundo querer.

Com a mística, os tempos das lutas ganham outras dimensões. Se o tempo produtivo mede-se pela produtividade material, o tempo da luta se mede pela espera e pela preparação das vitórias. A espera militante nunca é “tempo perdido”: é preparação. A futura mãe que cuida da gestação não perde nem ganha tempo, apenas prepara o nascimento. Sabe que não pode ter pressa, nem abandonar o processo em andamento. Sendo assim, quando chega “a sua hora”, é um momento novo pelo qual viveu. É a prévia-ideação objetivada na prática (Lessa, 2007, p. 38).

Sendo assim, os longos anos de espera pela terra, acampados sob barracas de lona, nunca significaram perda, mas ganho, em formação, em consciência e organização popular. Perde tempo quem abandona a luta; ganha, quem persiste no lugar em que se faz sujeito.

A mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. A mística não somente ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais; acima de tudo, impulsiona e provoca mudanças por fora e por dentro dos sujeitos, tal qual o fazem as frutas, que, ao cresce-

rem, ganham a massa que lhes dá volume e, ao mesmo tempo, por dentro, abrigam a formação das sementes.

Sem a mística, não haveria história militante. As massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência. As lideranças se corromperiam e se aliariam aos criminosos assim que vislumbrassem alguns privilégios.

Na mística militante, a organização é um instrumento indispensável. Os tempos passados ensinam que, desorganizados e dispersos, os povos não têm força, ânimo ou condições de enfrentar os criadores da violência. Ao contrário, quando se adota uma postura ativa no mundo, a vida consciente é sempre ação: “atuo mediante o ato, a palavra, o pensamento, o sentimento; vivo, venho a ser através do ato” (Bakhtin, 2000, p. 154).

A organização se eleva em vista da causa que ganha forma no projeto, tal qual um edifício: antes da construção, somente os engenheiros e os arquitetos sabem como será. A planta desenhada é de difícil leitura e, por isso, todos sabem que, pelo esforço humano, crescerá no local um edifício; mas a força para que ele aconteça está com os construtores, que desejam ver a obra pronta e se empenham para realizar tal acontecimento. A mística não está no projeto, mas nos sujeitos que o constroem.

A mística necessita de perspectivas; precisa do olhar no horizonte, no lugar em que fica a utopia que instiga a aproximação dos passos das cansativas marchas, para se afastar tanto quanto avançara. O projeto é o condutor da marcha que liga a distância histórica

do passado à perspectiva do futuro do apaixonado fazer presente.

A consciência do dever militante é a sabedoria que afasta a ignorância e a ingenuidade das relações sociais e políticas. As relações humanas entre homens e mulheres são apreendidas na pertença cotidiana à organização e no fazer do próprio destino.

Os movimentos populares tiveram, desde o final do século XX, a ousadia de assumir a mística, dando a ela um

conteúdo próprio. Por organizarem-se sem manuais, nasceu com eles uma nova consciência e um novo jeito de ser sujeitos sensíveis na história com uma mística que impede que sejam destruídos facilmente.

A mística neste caminhar é mais do que o alimento do caminhante; é também a fome que não deixa parar nem dormir enquanto não se chega ao lugar desejado. O sujeito da história já não vive mais para si, mas para a sua coletividade presente e para aquela que ainda irá nascer.

Para saber mais

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOFF, L. *Etos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.

BOGO, A. *Identidade e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

IANNI, O. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MARX, K. *O capital*. 15. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1996. V. 1.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

M

MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA

Paulo Alentejano

Nas últimas décadas, a agricultura brasileira sofreu profundas transformações envolvendo os mais diversos aspectos, como relações de trabalho, padrão tecnológico, distribuição espacial

da produção, relações intersetoriais – com a formação do complexo agroindustrial ou dos complexos agroindustriais –, inserção internacional e padrão de intervenção estatal.

Este processo de modernização da agricultura brasileira foi concebido e planejado como contraponto às propostas de Reforma Agrária gestadas no âmbito da esquerda brasileira ao longo dos anos 1950-1960. De acordo com os defensores da modernização, seria possível desenvolver plenamente a capacidade produtiva da agricultura brasileira sem distribuição da terra, contrariamente ao que defendiam os partidários da Reforma Agrária, para quem a democratização da terra era condição indispensável para o próprio desenvolvimento da agropecuária brasileira.¹

Embora ações modernizantes isoladas já se evidenciassem desde os anos 1950 na agricultura brasileira, só é possível falar de um processo de modernização após o Golpe de 1964 e a instauração da ditadura, pois foi a partir daí que uma série de ações coordenadas foram empreendidas para impulsionar tal processo. Assim, a modernização da agricultura brasileira não pode ser compreendida sem a indução do Estado, pois ele criou as condições para a internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, um sistema de pesquisa e extensão voltado para impulsionar o processo de modernização e as condições financeiras para viabilizar este processo.

A essência dessa modernização técnica da agricultura brasileira que nega a necessidade da Reforma Agrária é uma aliança do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, sob o generoso patrocínio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado (Associação Brasileira de Reforma Agrária, 2007, p. 3-4).

A modernização da agricultura brasileira acompanha o movimento de difu-

são da REVOLUÇÃO VERDE pelo mundo, seja na acepção ideológica que contrapõe a modernização à Reforma Agrária, seja na acepção prática da utilização crescente de máquinas, insumos químicos e sementes melhoradas, que faz do Brasil, nos dias de hoje, o maior consumidor mundial de agrotóxicos. Este modelo agrícola produz uma radical inversão do princípio tradicional que regia a agricultura, isto é, sua adaptação à diversidade ambiental e sua vinculação a regimes alimentares diversificados. Ao contrário, o que se tem agora é uma agricultura padronizada que se impõe à diversidade ambiental, artificializando os ambientes e adequando-os ao padrão mecânico-químico da agricultura moderna, ao mesmo tempo em que impõe a todos os povos um padrão alimentar que atende aos interesses das grandes corporações agroindustriais.

O processo de modernização da agricultura só foi possível com a implantação de um sistema de pesquisa, assistência técnica e extensão rural que forneceu as bases para a difusão do novo padrão produtivo. De um lado, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), fundada em 1972, desenvolveu uma série de pesquisas voltadas para a adaptação de variedades às condições climáticas e pedológicas brasileiras, das quais o principal exemplo foi a adaptação da soja ao cerrado. De outro, técnicos agrícolas, agrônomos, veterinários e extensionistas rurais, formados segundo os cânones da Revolução Verde, difundiram as modernas técnicas entre os agricultores. Em 1974, o governo federal criou a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater) para uniformizar tais práticas de assistência técnica e extensão rural.

Para a difusão deste moderno padrão produtivo, foi de importância central a criação do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) em 1965 – pois ele viabilizou a compra de máquinas e insumos pelos agricultores –, além da criação, entre 1955 e 1959, de uma série de fundos para estimular a indústria de fertilizantes, adubos e outros insumos químicos para a agricultura.

Os efeitos e a amplitude da modernização são alvo de profundas discórdias. Para alguns autores, ela é generalizada, enquanto, para outros, é restrita e limitada. Alguns consideram que os produtores modernizados – independentemente do fato de serem pequenos, médios ou grandes proprietários – serão beneficiados quando comparados aos não modernizados. Outros relativizam tal afirmação, afirmando que alguns pequenos produtores pioraram de condição ao se modernizar, e que, acima de tudo, tal constatação desconsidera os inúmeros produtores que não conseguiram acompanhar o processo de modernização. Ressalte-se que a modernização também se concentrou basicamente em alguns produtos voltados para o mercado externo ou para a transformação agroindustrial, e atingiu principalmente certas regiões (Sudeste, Sul e Centro-Oeste).

O que é inegável é que a modernização produziu a ampliação da concentração da propriedade, da exploração da terra e da distribuição regressiva da renda, ou seja, ampliou a desigualdade no campo brasileiro, ao permitir que os grandes proprietários se apropriassem de mais terras e de mais riqueza em detrimento dos trabalhadores rurais, dentre os quais avançou a proletarianização e a pauperização.

Transformadas em ativo financeiro com a vinculação do crédito subsidiado à propriedade da terra, dando origem ao processo de territorialização do grande capital, as terras valorizaram-se significativamente, tornando-se em objeto de especulação. Com isso, não apenas houve expressiva expulsão de moradores, parceiros e posseiros, como se verificou uma crescente dificuldade para que os pequenos agricultores adquirissem terras. Isto, além de dificultar a reprodução ampliada da família camponesa, contribuiu para acentuar o movimento migratório do campesinato rumo à fronteira, além de forçar parcelas expressivas das famílias de agricultores a apelar para o assalariamento temporário como forma de complementar renda, dada inclusive a impossibilidade de ampliar as terras sob seu controle. Neste sentido, cabe destacar que uma das características mais marcantes dos trabalhadores rurais brasileiros modernos, sejam eles proprietários ou não, é a profunda mobilidade espacial. Esta se verifica não apenas pela migração de camponeses em busca de terras livres ou baratas nas regiões menos ocupadas e desenvolvidas, mas também pela migração temporária realizada por proletários e semiproletários rurais em busca de trabalho, dado que a crescente especialização regional da produção dificulta a obtenção de trabalho numa mesma região durante mais do que os poucos meses de colheita.

A modernização gerou ainda profundas transformações nas relações de trabalho, com o avanço das relações de assalariamento, principalmente o temporário, em detrimento das formas de trabalho familiar subordinadas diretamente à grande propriedade (colonato, parceria e formas congêneres).

Todo esse processo de modernização implicou ainda o crescente controle das transnacionais do agronegócio sobre a agricultura brasileira – seja pela determinação do padrão tecnológico (sementes, máquinas e agroquímicos), seja pela compra/transformação da produção agropecuária (grandes *traders*, agroindústrias). Do ponto de vista do padrão tecnológico, os processos mais notórios atualmente dizem respeito à difusão das sementes transgênicas pelas grandes empresas do setor (como Monsanto, Bayer, Syngenta, que também são as grandes produtoras de agroquímicos), mas também são dignos de nota a ampliação da presença das transnacionais na comercialização e o processamento industrial da produção agropecuária, sobretudo pelas empresas ADM, Bunge, Cargill e Dreyfus, que, inicialmente, concentravam sua atuação no ramo de cereais, mas têm se expandido para outros ramos, sobretudo o sucroalcooleiro.

Pesquisas recentes (Paulin, 2011) indicam que a participação do capital externo no agronegócio aumentou de 31%, em 1990, para 44%, em 2010. As grandes corporações estrangeiras já controlam 51% dos embarques de soja e 37% dos de carne suína, e, agora, voltam-se para o açúcar e o álcool. Estas corporações concentraram sua atuação, num primeiro momento, na comercialização; posteriormente, avançaram sobre o processamento agroindustrial e, só mais recentemente, vêm atuando diretamente na produção agropecuária, tanto que o percentual de recursos externos neste segmento é de apenas 4%.

Nota

¹ Para um maior detalhamento dessa polêmica, ver, entre outros, Gonçalves Neto, 1997 e Palmeira e Leite, 1998.

Um aspecto que não pode ser negligenciado ao se analisar o impacto da modernização é o ideológico. A modernização não é imposta apenas pelo mercado, mas também pelos meios de comunicação, pela ação do extensionismo rural, da propaganda etc. Esta imposição ideológica da modernização passa pelo convencimento do agricultor no que diz respeito à superioridade das formas modernas de produzir em relação às tradicionais, e seu impacto é expressivo, porque, além de reforçar a expropriação econômica, representa uma forma de expropriação do saber, pois torna os camponeses dependentes, uma vez que não mais dominam as técnicas e os processos produtivos.

O caráter socialmente excludente destas transformações que modernizaram significativamente o setor levou à denominação deste processo como modernização dolorosa (Silva, 1982), modernização desigual (Gonçalves Neto, 1997), ou, mais generalizadamente, “modernização conservadora”.

Assim, o que resulta do processo de modernização é uma agricultura subordinada às grandes corporações agroindustriais e ao capital financeiro e que beneficia cada vez menos os camponeses e trabalhadores do campo em geral e que tampouco contribui para a soberania alimentar. Ao contrário, como nos lembra Delgado (2010), a modernização conservadora da agricultura brasileira foi construída à base de devastação e violência, sob “pata de boi, esteira de trator e rifle de jagunço” (ibid., p. 1). E isso revela a face colonial dessa modernização.

Para saber mais

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE REFORMA AGRÁRIA (ABRA). Qual é a questão agrária atual? *Reforma Agrária*, v. 34, n. 2, jul.-dez. 2007.

DELGADO, G. C. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In: CARTER, M. (org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 81-112.

GONÇALVES NETO, W. *Estado e agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira – 1960-1980*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA, J. G. da. *Modernização dolorosa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PALMEIRA, M.; LEITE, S. Debates econômicos, processos sociais e lutas políticas. In: COSTA, L. F. C. C.; SANTOS, R. (org.). *Política e reforma agrária*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998. p. 92-165.

PAULIN, I. Terra estrangeira. *Revista Veja*, São Paulo, p. 139, 18 maio 2011.

M

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS (MMC BRASIL)

Conceição Paludo

Vanderleia Laodete Pulga Daron

M

A luta das mulheres vem de longe e, na atualidade, é possível dizer que está presente na maioria esmagadora dos países. No Brasil não é diferente: em todos os períodos da nossa história é possível verificar a presença das mulheres na luta pelos direitos da cidadania, pelo reconhecimento do e no trabalho, pela igualdade de tratamento, enfim, na luta contra a exploração, a opressão, a discriminação e a violência, com iniciativas que envolveram e envolvem tanto o espaço público quanto o privado (Teles, 1993). Foi a partir dessas lutas – que viabilizaram a teorização sobre as relações sociais de gênero e sobre o feminismo – que foram se constituindo movimentos e entidades ou instituições feministas.

Aqui, vamos tratar especificamente do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil).

Um movimento de mulheres autônomo

Foi nos anos 1980 que ressurgiram, no Brasil, as lutas populares e a constituição dos chamados movimentos sociais populares. Tiveram papel importante nesse processo a Teologia da Libertação, os Centros de Educação Popular, a teoria de base socialista e os inúmeros ativistas e militantes sociais (Sader, 1986).

No bojo desse movimento, em diferentes estados da Federação, principal-

mente com a contribuição da COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT), do sindicalismo rural combativo e da Pastoral da Juventude, foram se constituindo diferentes movimentos de mulheres trabalhadoras rurais, assim como os demais movimentos do campo.

As lutas centrais do que hoje conhecemos como movimento das mulheres camponesas, nesse início de processo, diziam respeito ao reconhecimento e valorização das trabalhadoras rurais: reconhecimento da profissão, aposentadoria, salário-maternidade, sindicalização e participação política (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004).

Em 1995, como consequência do fortalecimento dos movimentos de mulheres autônomos nos estados, da instituição de comissões de mulheres na organicidade dos movimentos do campo (e da cidade) e da necessidade de ampliação e unificação das lutas, foi criada a Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR), que reunia as mulheres dos movimentos autônomos, da CPT, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Pastoral da Juventude Rural (PJR), do MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB), de alguns sindicatos de trabalhadores rurais e, no último período, do MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES (MPA).

Esse processo de articulação dos movimentos de mulheres e das mulheres de movimentos mistos foi marcado por acampamentos estaduais e nacionais e por mobilizações. A continuidade da luta encaminhou para a demarcação de datas históricas e importantes, como o 8 de março, Dia Internacional da Mulher, e o 12 de agosto, morte de Margarida Alves, dia de luta contra a violência no campo, pela ampliação dos direitos previdenciários, pela saúde

de pública, por um novo projeto de agricultura, pela Reforma Agrária, pela campanha de documentação e pela formação política (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004).

O passo seguinte foi a fundação do movimento nacional, em 2003, no I Congresso, que aconteceu “depois de várias atividades nos grupos de base, municípios e estados, e com a realização do curso nacional (de 21 a 24 de setembro de 2003), que contou com a presença de 50 mulheres, vindas de 14 estados, representando os movimentos autônomos” (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004, p. 2). Nesse encontro foi decidido que o nome do movimento seria Movimento de Mulheres Camponesas.

O congresso, que teve como marco “Fortalecer a luta, em defesa da vida, todos os dias”, contou com a participação de mais de 1.200 mulheres, representando os movimentos autônomos de 16 estados do Brasil. A missão do MMC Brasil foi definida nos seguintes termos:

[...] a libertação das mulheres trabalhadoras de qualquer tipo de opressão e discriminação. Isso se concretiza na organização, na formação e na implementação de experiências de resistência popular, onde as mulheres sejam protagonistas de sua história. Nossa luta é pela construção de uma sociedade baseada em novas relações sociais entre os seres humanos e destes com a natureza. (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004, p. 5)

Quanto aos princípios, foi definido que o MMC é um movimento

autônomo, democrático e popular, classista, construtor de novas relações de igualdade; um movimento de luta e socialista, para o qual os seres humanos têm o direito de viver com dignidade e igualdade.

A luta central do MMC é contra o modelo neoliberal e machista e pela construção do socialismo. Com base nesses princípios, são definidas as seguintes bandeiras: projeto popular de agricultura, ampliação dos direitos sociais, participação política da mulher na sociedade e projeto popular para o Brasil.

Na organicidade definida, há um papel importante das direções e coordenações nacional e estaduais e, também, dos grupos de base, porque é nos grupos e com os grupos que o movimento se mantém forte e se renova: “É o espaço de formação, organização e preparação para as lutas que garantirá os direitos das mulheres, possibilitando o exercício da libertação” (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004, p. 10).

Nesse processo, também houve a unificação dos símbolos (bandeira, chapéu de palha, lenço e a cor lilás), e foi definida a organicidade do movimento.

Na perspectiva do fortalecimento e massificação da luta, o MMC Brasil integra a VIA CAMPESINA e se articula com as Mulheres da Via Campesina. Também se articula com movimentos internacionais, como a Coordenação Latino-Americana das Organizações do Campo (Cloc).

Para o MMC, constituir um movimento nacional e autônomo, de mulheres camponesas se justifica, entre outros elementos, pela convicção de que “a libertação da mulher é obra da própria mulher, fruto da organiza-

ção e da luta” (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004, p. 3).

Eixos de resistência, de luta e autodefinições

Há muita diversidade entre os movimentos autônomos que constituem o MMC. Mesmo assim foi possível, no congresso de fundação, a reafirmação da luta do movimento em dois grandes eixos: o de gênero (feminista) e o de classe (popular). “Somos mulheres que lutamos pela igualdade nas relações e pertencemos à classe das trabalhadoras e trabalhadores” (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004, p. 2).

Nesse mesmo momento histórico da constituição do MMC Brasil, mais um elemento importante da identidade é explicitado. O movimento faz a discussão da categoria de camponês – que compreende a unidade produtiva camponesa centrada no núcleo familiar –, a qual, por um lado, se dedica à produção agrícola e artesanal autônoma, com o objetivo de satisfazer as necessidades familiares de autossustento, e, por outro, comercializa parte de sua produção para garantir recursos necessários à compra de produtos e serviços que não produz. “Neste sentido, mulher camponesa é aquela que, de uma ou de outra maneira, produz o alimento e garante a subsistência da família” (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004, p. 3). São as pequenas agricultoras, pescadoras artesanais, quebra-deiras de coco, extrativistas, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, semterras, acampadas e assentadas, assalariadas rurais e indígenas. A soma e a unificação destas experiências camponesas, e a participação política da mulher,

legitimam e confirmam, no Brasil, o nome de Movimento de Mulheres Camponesas.

A autodefinição caminha na direção do fato de que elas são mulheres camponesas que lutam pela igualdade de gênero e de classe. Nas *Deliberações do MMC Brasil* (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004), isso fica mais do que evidente.

Outro elemento pode ser destacado como opção do movimento no atual momento histórico brasileiro: a luta por um projeto de agricultura camponesa, preservando a ótica feminista, em contraposição ao agronegócio. As campanhas das sementes crioulas, dos alimentos saudáveis, as experiências de produção agroecológica e as inúmeras lutas contra os agrotóxicos e o “deserto verde” explicitam esse direcionamento do MMC (Movimento de Mulheres Camponesas, 2007).

A argumentação segue as análises de que as desigualdades de gênero, assim como o desenvolvimento e o subdesenvolvimento, o arcaico e o moderno, a concentração de capitais e a exploração/expropriação do trabalho são elementos constitutivos da lógica do capitalismo, e que é preciso travar a luta nos dois planos (Mészáros, 2002).

Uma das contribuições importantes que o MMC traz é a necessidade de romper com as formas de naturalização das desigualdades, pois o núcleo ideológico que naturaliza as desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas, de classe e das relações sociais de gênero e de raça/etnia é o mesmo que naturaliza a lógica perversa de destruição da natureza. Nesta concepção, tanto a natureza quanto os seres humanos são apenas meio e instrumento a serviço dos interesses do capital.

Para o MMC Brasil, na atualidade brasileira, o projeto de agricultura camponesa ou um novo projeto de desenvolvimento do campo, assim como a continuidade da luta pela Reforma Agrária, possibilitam congregar esforços na direção da resistência. Isso envolve a luta de gênero articulada com a de classe e a defesa da vida, em todas as suas dimensões (Movimento de Mulheres Camponesas, 2007).

De acordo com o movimento, a sua luta central é contra o modelo capitalista e patriarcal, e pela construção de uma nova sociedade com igualdade de direitos. Nesse sentido, o MMC assume como principal bandeira de luta o Projeto de Agricultura Camponesa Ecológico, com uma prática feminista, fundamentado na defesa da vida, na mudança das relações humanas e sociais e na conquista de direitos.¹

Além desse direcionamento, o MMC luta pela ampliação dos direitos sociais e dos espaços de participação das mulheres na sociedade. O conjunto dessas lutas de resistência tem como horizonte a construção de um projeto popular para o Brasil.

A formação

O Movimento de Mulheres Camponesas realiza a formação política de seus quadros e tem participado com educandas em cursos formais promovidos por organizações da Via Camponesina. Também participa em cursos não formais promovidos por diversos movimentos do campo e outras organizações com as quais se identifica. Há também a consciência de que a educação é um direito e da sua importância para os trabalhadores.

Em conversas informais realizadas com dirigentes do movimento, percebe-se que a identificação entre formação política no MMC e Educação do Campo assume as propostas de Paulo Freire e da educação popular, e da educação dirigida a um público específico: camponeses e camponesas. Igualmente, a formação política no MMC se identifica com a crítica do papel da educação na sociedade capitalista. Para o movimento, não há uma forma única ou modo único de educação. A escola não é o único lugar em que ela acontece. O ensino escolar não é a única prática educativa, e o professor profissional não é o seu único praticante. A educação existe de forma diferente em diversos países. Ela existe em cada povo, até entre povos que se submetem a outros povos que usam a educação como um recurso a mais para a dominação.

Através de trocas sem fim, a educação ajuda a explicar e, às vezes, a ocultar e inculcar a necessidade da existência de uma ordem. Pensando que age[m] por si próprio[s], de modo livre e em nome de todos, os educadores imaginam que servem ao saber e a quem ensinam, mas podem estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo para manter a ordem social. (Movimento de Mulheres Camponesas do Rio Grande do Sul, s.d., p. 2)

Para o MMC, a “luta na sociedade sempre foi em torno de deter poder e saber, a diferença é a serviço de quem e de qual projeto estão o saber e o poder” (ibid., p. 2). Assim, para o movimento:

- a educação popular é um processo coletivo e permanente de socialização, reconstrução e produção de conhecimentos que capacita os(as) participantes a perceberem criticamente a realidade socioeconômica, política e cultural com a intenção de transformá-la;
- esse processo permite a apropriação crítica dos fenômenos socioculturais e a compreensão de suas raízes e contradições, o que ajuda no entendimento dos momentos e de todo o processo da luta de classes;
- isso acontece porque a educação popular viabiliza a consciência crítica, que contribui para a superação de diferentes formas de alienação, permitindo a análise/descoberta do real, assim como as possibilidades de criação de estratégias de intervenção; e
- possibilita a qualificação das mulheres para que se tornem sujeitos protagonistas do seu próprio processo de construção humana e de outro projeto de sociedade (Movimento de Mulheres Camponesas do Rio Grande do Sul, s.d.).

Para o MMC, a concepção de educação popular concebe a educação/formação como processo dialético de socialização, reconstrução e criação do conhecimento em uma sociedade de classes. O processo educativo/formativo, nessa concepção, deve articular a formação com a organização e a luta dos trabalhadores(as).

A formação que o próprio movimento desenvolve é um dos instrumentos valiosos, quando usada com intencionalidade e sistematicidade, na luta contra a alienação que serve para desmontar o sistema de dominação e conscientizar as pessoas para

construírem uma alternativa popular. O MMC considera que o processo formativo deve estar articulado com a luta concreta e com a organização dos grupos na base. A formação, como a educação formal, não é um processo neutro, serve a uma causa determinada e deve contribuir para que os grupos tenham claras as suas convicções, a sua missão e o seu plano concreto de atuação.

Por meio da articulação com a Via Campesina, o MMC Brasil participa, com estudantes, de alguns cursos conveniados com universidades. Nesse sentido, assume a perspectiva da educação do campo e a compreende como identificada à concepção da educação popular.

A práxis do Movimento de Mulheres Camponesas, embora sujeita às contradições, revela-se portadora de uma

dinâmica educativa e de uma mística libertadora/emancipatória, ambas imbricadas no eixo gênero, classe, projeto de agricultura camponesa e projeto popular, que se constitui na própria identidade do MMC. Assim, com base assentada em princípios e valores comprometidos com a mística do projeto popular, libertador e emancipatório das mulheres e das classes populares, elas buscam enfrentar a realidade de forma organizada para transformá-la. As mulheres camponesas do MMC desenvolvem processos educativos de cuidado com as várias formas de vida, centrados no acolhimento, na constituição de vínculos também afetivos, na escuta e no respeito, no diálogo e na conscientização, como base das novas relações.

Nota

¹ Ver <http://www.mmcbrazil.com.br>.

Para saber mais

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS (MMC BRASIL). *Deliberações do MMC Brasil*. Brasília: MMC Brasil, 2004.

_____. *Documento político da campanha de produção de alimentos saudáveis*. Brasília: MMC Brasil, 2007.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS DO RIO GRANDE DO SUL (MMC/RS). *Documento da Escola da Mulher*. [s.l]: MMC/RS, [s.d.].

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo/Editora Unicamp, 2002.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores na Grande São Paulo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TELES, M. A. de A. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB)

Eduardo Luiz Zen

Ana Rita de Lima Ferreira

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é um movimento social brasileiro que reúne populações tradicionais, como ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais, camponeses proprietários de terras ou não, e populações urbanas afetadas de alguma forma pela construção de barragens. Nasce como reação ao tratamento dado aos atingidos por barragens pelas empresas construtoras, governos e proprietários desses empreendimentos, mas representa também uma força de transformação social, pois sua ação por um novo modelo energético, dentro de um projeto popular para o Brasil, ultrapassa os territórios em que se constroem as barragens. Constitui-se como um movimento autônomo, de massa, com forte característica popular, além de manter uma organização horizontal e dinâmica, com pouca estruturação burocrática.

Não se trata de uma organização associativa. O reconhecimento e a legitimidade do MAB perante a sociedade e o Estado se estabelecem de acordo com a quantidade de pessoas que mobiliza em suas ações, por sua capacidade de constituir alianças com outras organizações e pela clareza das propostas que defende. Estes aspectos, que determinam seu peso político, refletem-se numa cultura organizacional que valoriza as lutas concretas locais e nacionais, em detrimento da manutenção de estruturas institucionais.

O MAB possui uma visão extremamente crítica em relação ao modelo

atual do setor energético brasileiro. É, por excelência, um movimento ambiental, em defesa dos rios, da vida e da natureza, e cultural, na resistência de populações tradicionais e do modo de vida dos ribeirinhos brasileiros. Trata-se de um movimento de luta por direitos básicos que evoluiu para o questionamento ao sistema político e econômico como um todo, objetivando transformações profundas, capazes de garantir condições dignas de vida a seus integrantes.

A construção de barragens traz consequências negativas para as regiões em que são construídas, tanto pelo alagamento de grandes áreas quanto pelos desvios de rios e barramentos, que diminuem a vazão em alguns trechos. O paredão que transforma rios em lagos retém sedimentos e nutrientes, impede a migração e reprodução de espécies de peixes, modifica a fauna aquática e inviabiliza a atividade pesqueira por longos anos. Há destruição de florestas e terras agricultáveis, e milhares de pessoas são expulsas de seus territórios e perdem a fonte de sustento ligada ao rio e às áreas alagadas. Ao mesmo tempo, contingentes de migrantes atraídos pela construção da obra alteram repentinamente o perfil demográfico das regiões atingidas, sobrecarregando os serviços públicos e a infraestrutura local.

Apesar de todos os impactos negativos, poucas ações de mitigação são efetivadas. As mais comuns são reparações em dinheiro apenas aos

proprietários legalmente reconhecidos de terras e benfeitorias que serão alagadas. Mesmo nesses casos, o valor das indenizações, calculado pelos setores de patrimônio da própria empresa construtora, segue a lógica do menor custo possível, na qual se aplica inclusive a depreciação dos materiais das construções, ou seja, dificilmente com o dinheiro recebido alguém consegue reconstruir sua vida em outro lugar com condições similares.

Esta realidade advém de uma visão da tecnocracia e do Judiciário, na qual as reparações de impactos sociais de hidrelétricas são sinônimas de avaliação patrimonial e imobiliária individual por proprietário, e somente da área alagada. Lá não existem famílias, não existem comunidades, não existem relações econômicas, sociais, culturais; existem, tão somente, benfeitorias e propriedades. Esta realidade, presente nas empresas do setor elétrico, Vainer (2003) designa de *estratégia territorial patrimonialista*. Estratégia territorial porque seu objetivo nuclear é a “limpeza do território”, uma perspectiva de força de ocupação; e estratégia patrimonialista porque apenas reconhece, neste território, propriedades.

Quando o governo concede autorização para a construção de uma barragem num determinado local, decreta como de utilidade pública a área que será alagada. A partir daí, o governo se retira e a empresa construtora fica com o caminho livre para atuar e definir quem são os atingidos por barragens, quais são os seus direitos, e qual o tamanho das reparações que serão distribuídas. O ônus da prova num processo de desapropriação por interesse social cabe ao desapropriado, que precisa provar seu direito por vias judiciais, e não

ao construtor, que é visto pelo poder público como o detentor de direitos.

As barrancas dos rios brasileiros têm, historicamente, servido de refúgio para diversas populações tradicionais, pois, pelo seu terreno acidentado, geralmente é lá que o latifúndio avança menos e é lá que se concentra uma grande quantidade de camponeses, trabalhadores sem-terra, posseiros, arrendatários, meeiros, comunidades indígenas e quilombolas, justamente as populações mais vulneráveis à ação das empresas.

Esta situação dos atingidos por barragens só poderia resultar em resistência, manifestando-se, seja em caráter individual, diante da eminente expropriação, seja coletivamente, na forma de conflito social. Estabelece-se uma correlação de forças entre os atingidos e as empresas construtoras de barragens. Quanto maior a resistência, quanto maior a organização, menores são as chances de as empresas ignorarem os atingidos, e melhores são as condições para reparações e garantia de direitos. A cada conquista dos atingidos, como o direito a reassentamento e indenizações justas, abrem-se precedentes para que outros atingidos tenham as mesmas garantias.

História

Nos anos 1970, se intensificou no Brasil a construção de barragens. O contexto do “milagre econômico” da ditadura militar aumentou a demanda por energia, e a crise do petróleo verificada a partir de 1973 incentivou a busca por fontes energéticas mais baratas. O Brasil optou por aproveitar seu enorme potencial hídrico, resultado da existência de muitos rios extensos e caudalosos. Essa conjuntura acelerada de constru-

ção de barragens, somada ao contexto da abertura política, fez florescer organizações locais de atingidos por barragens, como organizações autônomas ou integradas a sindicatos de trabalhadores rurais, pastorais sociais e organizações não governamentais (ONGs). As organizações de atingidos nas barragens de Sobradinho e Itaparica, no rio São Francisco, de Tucuruí, no rio Tocantins, de Itaipu, no rio Paraná, e de Itá e de Machadinho, na bacia do rio Uruguai, foram as de maior destaque nesse período.

A dificuldade de obter conquistas em lutas isoladas fez que se intensificassem os contatos entre as diversas organizações pelo país. A evidência das contradições em que estão envolvidos e a dificuldade de obter qualquer conquista mediante a luta isolada levou os atingidos a perceber que, além da resistência no seu rio, deveriam se confrontar com o modelo energético como um todo. O reconhecimento mútuo dos atingidos como partícipes de uma luta comum, o contato com o movimento sindical em efervescência em todo o país na década de 1980 e a ação organizadora dos setores progressistas da Igreja Católica são todos elementos que passam a fomentar o sentimento por uma maior organização dos atingidos por barragens no Brasil.

Em março de 1991, com a realização do I Congresso Nacional dos Trabalhadores Atingidos por Barragens, é fundado o Movimento dos Atingidos por Barragens. Para marcar este acontecimento, o dia da plenária final do I Congresso, 14 de março, foi estabelecido como Dia Nacional de Luta contra as Barragens, celebrado, desde então, em todo o país. Durante os anos 1990, o MAB se desenvolveu

como um espaço nacional de articulação das lutas regionais e de troca de experiências. Cada grupo local ou regional manteve sua autonomia política, organizacional e financeira, além de identidade própria e estratégias de ação independentes da organização nacional, ora na forma de movimentos de massa, ora na forma de comissões, grupos ou assessorias jurídicas, ora de maneira autônoma, ora dependentes de movimentos sindicais, pastorais ou ONGs locais.

O século XXI abriu uma nova etapa na história do MAB. A construção de jornadas nacionais de mobilização, com estratégias de ação e pautas comuns, fortaleceu progressivamente o espaço nacional. A prioridade dada às manifestações populares, marchas e ocupações como forma de luta levou a um predomínio das organizações de massa nas regiões e à configuração de um movimento popular de massas. Assim, a chegada do novo século também trouxe a configuração do MAB como um movimento popular nacional efetivo.

Setor elétrico e meio ambiente

O MAB é um dos responsáveis por colocar em evidência um conjunto de contradições que passavam despercebidas pela maior parte da esquerda e dos movimentos populares. Trata-se das contradições existentes entre o homem e a natureza. Assim, a novidade presente no MAB diz respeito à vinculação direta entre a sua luta e a questão ambiental, posto que a problemática com que se depara o coloca em contradição direta com o capital em todos os seus aspectos, principalmente no que diz respeito à destruição do meio ambiente,

fundamento de seu avanço. A história da luta e organização dos atingidos por barragens no Brasil é marcada pela discussão da questão energética, ora de forma fragmentada, ora numa visão de totalidade. Na segunda opção, engloba as relações da energia com as questões econômicas, sociais, culturais, ambientais. Logo, a emergência do MAB se dá numa situação objetiva em que um grupo de pessoas é colocado diante da possibilidade iminente de destruição de seu ambiente. Por isso, de forma concreta, e não por adesão voluntária à causa, a luta dos atingidos não se dissocia da luta ambiental.

Estas características levaram o MAB a propor a construção de um novo modelo energético, nos marcos de um projeto popular para o Brasil. O problema central na produção de energia elétrica para o movimento não é tecnológico, mas de modelo. O atual modelo energético é questionado, primordialmente, sobre o controle privado das fontes e dos meios de produção de eletricidade. Assim, o “não às barragens”, bandeira mais forte da resistência dos atingidos, passa a ser fundamentalmente um “não” à propriedade privada sobre elas, sobre a energia, sobre a água dos rios e sobre os recursos naturais. O MAB sabe, porém, que sua força para imprimir mudanças no setor energético é limitada. Por isso, o movimento busca o envolvimento de outros setores da sociedade potencialmente interessados em transformar o atual modelo energético, como os trabalhadores urbanos, que são também consumidores residenciais e sofrem com os aumentos constantes nas tarifas de energia elétrica, ocorridos principalmente após a privatização de parte significativa do setor nos anos 1990. Dessa forma, lu-

tas mais amplas, como a mobilização de comunidades urbanas por tarifas mais baixas de energia elétrica, ganham cada vez maior relevância na estratégia do movimento.

No novo modelo energético proposto pelo MAB, junto com a defesa da propriedade pública sobre a energia e a garantia de direitos aos afetados pelos empreendimentos, são pontos importantes: o desenvolvimento e uso de múltiplas fontes de geração de energia, a opção preferencial pelas que geram menos impacto social e ambiental, a descentralização dos empreendimentos no território nacional e o controle social e popular sobre as fontes geradoras. A efetivação destas propostas, por sua vez, demanda a superação do modelo econômico primário exportador brasileiro, especialmente de produtos intensivos em energia elétrica (aço, ferroligas, alumínio, papel, celulose), e a alteração do atual padrão de consumo, marcado pelo consumismo e desperdício.

O MAB e a educação

Tendo presente o paradigma da Educação do Campo, cuja gênese está na luta pelo reconhecimento do campo como espaço de vida e na defesa de um projeto de desenvolvimento que se contrapõe ao projeto de desenvolvimento hegemônico, o MAB criou espaços de educação próprios e constituiu o Coletivo Nacional de Educação, agregando forças ao movimento nacional da Educação do Campo na defesa do “direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade” (Fernandes, 2009, p. 141).

O MAB busca assumir a educação como um processo permanente, contínuo e sistemático capaz de proporcionar aos povos atingidos o direito à informação, à aprendizagem, à cultura universal, à problematização da realidade e à organização. Iniciativas de formação política, projetos de alfabetização de jovens e adultos atingidos por barragens, fortalecimento das escolas das regiões ribeirinhas e de áreas de reassentamentos, além da luta pela inclusão dos atingidos por barragens em cursos de educação superior que respeitem a diversidade das populações do campo são atividades desenvolvidas pelo movimento. Um dos objetivos dessas ações é o fortalecimento dos laços sociais e culturais entre as comunidades ribeirinhas, constantemente

ameaçadas de desestruturação provocada pela construção de hidrelétricas.

Por fim, em consonância com Caldart (2009), que considera a educação para além de um espaço formal e institucionalizado, é possível afirmar que há um princípio educativo na própria luta social desenvolvida pelo MAB, pois, segundo a autora, o processo de educação se dá também nos diferentes espaços de atuação dos sujeitos: na militância, nos cursos de formação, nos grupos de base, nas reuniões, nas mobilizações, nas marchas; ou seja, uma educação que é gerada no próprio movimento da sociedade, na família, na igreja, na comunidade, no trabalho, nos grupos sociais e, sobretudo, na organização e na luta dos movimentos populares.

Para saber mais

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 87-133.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 133-146.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). A organização do Movimento dos Atingidos por Barragens. *Caderno de Formação*, MDA Comunicação, n. 5, p. 20, ago. 2004.

_____. As características do atual modelo energético. *Caderno de Textos – Escola Nacional de Formação Política do MAB*, São Paulo, p. 1-56, mar. 2009.

_____. Um pouco da nossa história. In: _____. *MAB: uma história de lutas, desafios e conquistas*. São Paulo: MAB, 2002. p. 14.

VAINER, C. B. (org.). *O conceito de atingido: uma revisão do debate e diretrizes*. Rio de Janeiro: Ippur/UFRJ, 2003.

ZEN, E. L. *Movimentos sociais e a questão de classe: um olhar sobre o Movimento dos Atingidos por Barragens*. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES (MPA)

Frei Sergio Antonio Görgen

O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) é um “movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massas, autônomo, de luta permanente, cuja base social é organizada em grupos de famílias nas comunidades camponesas” (Movimento dos Pequenos Agricultores, 2005). O MPA busca resgatar a identidade e a cultura camponesas na sua diversidade, e se coloca ao lado de outros movimentos quando propõe “a conquista do poder e a construção de uma nação soberana, animada pelo horizonte e pelos valores da sociedade socialista” (ibid.).

O movimento está organizado em dezessete estados brasileiros¹ e tem um histórico de luta e organização do campesinato nacional. Tem como mensagem política a *produção de alimentos saudáveis, com respeito à natureza, para alimentar o povo brasileiro*, e vem construindo uma proposta, a partir do campo, para a sociedade como um todo, a qual chama de Plano Camponês. O MPA considera que o campesinato tem três missões fundamentais: produzir alimentos saudáveis e diversificados para atender às necessidades de sua família e da comunidade; respeitar a natureza, preservando a biodiversidade e buscando o equilíbrio ambiental; e produzir alimentos para o povo trabalhador.

O MPA, que, assim como um rio, tem muitas nascentes, surgiu em vários lugares do país, na mesma épo-

ca e pelas mesmas razões, construído pela força da luta, pela pressão da base, pela vontade da militância e para mudar a situação vivida pela classe camponesa.

O fato que deflagrou este entendimento para os pequenos agricultores foi a seca que castigou as plantações no final de 1995 e início de 1996 no Rio Grande do Sul. Enquanto os agricultores angustiavam-se com a perda total das plantações, dirigentes de sindicatos e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul (Fetag-RS) faziam acordos entre si e conchavos políticos com os governantes da época para negociar soluções que nunca chegavam até a roça dos agricultores.

Houve um momento em que a indignação dos agricultores atingidos pela seca conseguiu sensibilizar alguns sindicalistas. Estes dirigentes tiveram a sensatez de ouvir o clamor da base, e articulou-se uma mobilização histórica pela agricultura camponesa naquele estado.

A articulação da mobilização dos atingidos pela seca levou de roldão muitos dirigentes sindicais que estavam “em cima do muro”. Houve uma ruptura política entre os que optaram pela via do acordo, sem pressão, e os que foram acampar às margens das rodovias. Aquilo foi um divisor de águas. Na verdade, a mobilização da seca provocou uma avaliação profunda sobre

o modo da atual organização sindical e sobre o método de organização das lutas políticas.

Cinco foram os acampamentos da seca que se organizaram nos meses de janeiro e de fevereiro de 1996 no Rio Grande do Sul, reunindo mais de 25 mil pequenos agricultores. Ali germinou a semente do MPA, que nasceu da pressão da base organizada e da luta dos agricultores para resistir na roça; nasceu também para lutar pela mudança da política agrícola, por crédito subsidiado e seguro agrícola, e para construir um novo modelo para a agricultura brasileira.

O seu nascimento está diretamente relacionado com a luta contra a atual situação de empobrecimento econômico e marginalização política dos pequenos agricultores e às políticas agrícolas dos sucessivos governos federais, que vêm favorecendo as grandes empresas que controlam as terras, a produção e o comércio dos produtos para a exportação. São estas empresas que ganham incentivos fiscais e têm acesso aos créditos que, por direito, deveriam ser destinados aos camponeses.

Entre as principais ações desenvolvidas pelo MPA estão: 1) a formação de militantes e de famílias camponesas em temas como história do camponato, conjuntura agrícola e agrária, cultura, relações de gênero, poder e classe, desafios da agricultura camponesa, metodologia do trabalho de base, agroecologia, reflorestamento, questão ambiental, entre outros; 2) seminários sobre educação camponesa em diversos estados, e em parceria com outras organizações do campo; 3) combate à expansão de todo tipo de monocultivo; 4) combate ao uso de agrotóxicos; 5) ampliação do MPA para outros

municípios dos diversos estados; e 6) desenvolvimento da agroecologia, aumentando o número de famílias que estão em processo de transição e consolidação dessas técnicas de produção.

Por que um movimento dos pequenos agricultores?

A organização do Movimento dos Pequenos Agricultores sinaliza a necessidade da mudança, de organização e de mobilização da classe camponesa. Isto significa que é preciso se mexer, se organizar de um modo diferente e lutar em conjunto, combinando pressão política, mobilizações de massa prolongadas e negociações para garantir conquistas.

A organização do MPA significa que os camponeses têm necessidades comuns que são maiores do que os limites territoriais do município. Se a estrutura sindical tem seus limites porque está cabrestada pelo governo, é necessário construir uma nova forma de organização política. Isto implica atravessar o território de abrangência do município.

M

Presença do MPA no Brasil

A notícia da organização de um novo movimento popular ligado à agricultura camponesa logo se espalhou pelo Brasil. Os pontos iniciais da pauta – seguro agrícola, crédito subsidiado, fim das importações, crédito moradia – despertaram interesse e curiosidade em organizações de trabalhadores rurais de outros estados.

As necessidades econômicas e políticas pelas quais os agricultores gaúchos se juntaram para lutar eram as mesmas dos agricultores de Santa Catarina, Paraná, Rondônia, Espírito Santo,

Mato Grosso etc. Na verdade, o modelo agrícola que massacra e exclui os camponeses é o mesmo em todo o Brasil. O que muda são os donos das empresas agroexportadoras.

Nestes diversos estados, tanto os agricultores quanto os dirigentes sindicais sentiam os limites das organizações a que pertenciam. Era necessário dar um passo à frente na organização política dos agricultores. Isto significa mudar o jeito de se organizar e o jeito de se mobilizar. O MPA se espalhou pelo Brasil tomando conhecimento sobre a pauta de luta, o jeito de lutar e o modo de se organizar. Em maio de 2000, em Ronda Alta (RS), realizou-se o I Encontro Nacional do MPA; em fevereiro de 2003, foi realizado o II Encontro Nacional, em Ouro Preto do Oeste (RO); em abril de 2010, aconteceu o III Encontro Nacional, em Vitória da Conquista (BA), com a presença de mais de mil camponeses e camponesas de todo o Brasil.

Organização do MPA

A prática da *luta*, desde seu início, colocou, para o MPA, a necessidade de um novo jeito de organização dos camponeses. Este novo jeito significa o envolvimento de todos os camponeses que fazem parte do MPA nas decisões que dão rumo político ao movimento. Para que este envolvimento coletivo aconteça na tomada das decisões, e as conquistas cheguem até a roça do agricultor, o MPA se organiza da seguinte forma:

Grupos de base – para fazer parte do MPA, as famílias dos pequenos agricultores precisam estar agrupadas, organizadas em *grupos de base*. Partici-

pando de um grupo de base, estarão informadas de tudo o que acontece nas lutas, ajudarão a dar os rumos, construirão um novo jeito de decidir o que diz respeito ao presente e ao futuro da agricultura camponesa.

Coordenação Municipal – em cada município onde o MPA se organiza, os coordenadores de grupos de base se reunirão e escolherão uma coordenação municipal que se encarregará de coordenar as atividades no município, tanto nas lutas quanto nas atividades de organização, formação, informação, autossustento etc.

Coordenação Regional – é constituída pelos representantes dos municípios que integram a regional. Na prática, cada município – coordenação municipal – escolhe uma equipe executiva para agilizar as diversas atividades. A partir dessas equipes executivas é que se constitui a coordenação regional. Regionalizar a organização tem por meta facilitar a participação, reduzir os gastos e acelerar a circulação das informações.

Coordenação Estadual – em nível estadual, a coordenação das lutas, a organização política, a formação das lideranças é efetivada pela coordenação estadual. A constituição desta instância se dá a partir das coordenações regionais. Desta forma, é possível implementar no estado a circulação das discussões, informações e negociações que envolvem o MPA.

Direção Estadual – é eleita nos encontros estaduais do MPA. A sua tarefa é dar a direção política ao movimento no estado, articulando-se em nível nacional. Ela representa politicamente o MPA nas diversas situações que a conjuntura exija (negociações, trato com imprensa etc.)

Direção Nacional – cada estado em que o MPA está organizado indicará, no encontro nacional, o número de seus representantes para compor a direção nacional. A tarefa desta instância é garantir a organicidade política, a articulação das lutas e as negociações em nível nacional do MPA.

Plano Camponês

A principal formulação estratégica do MPA é o Plano Camponês, resultado de suas lutas e de sua história. Ele está sendo construído para atender as necessidades da classe camponesa e para responder aos desafios de toda a sociedade, que precisa comer alimento saudável, beber água limpa, respirar ar puro, enfim, viver bem. É, portanto, a contribuição da classe camponesa para um projeto popular para o Brasil.

O Plano Camponês tem dois pilares fundamentais: 1) condições para viver bem no campo (educação camponesa, moradia digna, espaços de esporte, lazer e cultura, saúde, vida em comunidade etc.); 2) condições para produzir comida saudável, respeitando a natureza, e para alimentar o povo trabalhador

(crédito, assistência técnica, mecanização camponesa, sementes crioulas, comercialização, seguro agrícola, apoio para agroindústrias etc.).

Este projeto só se viabilizará com a relação direta entre campo e cidade, e a aliança entre a classe camponesa e a classe operária. Esta relação se construirá nas lutas de massa, na organização e na industrialização da produção, na comercialização direta, na relação entre iguais. O plano camponês se contrapõe ao projeto do agronegócio, hoje predominante no campo, sendo as seguintes as principais oposições entre ambos: produção diversificada *versus* monocultivos; mercado interno *versus* exportação; trabalho *versus* desemprego; trabalho familiar *versus* exploração do trabalho alheio; terra distribuída *versus* latifúndio; comunidades *versus* isolamento e vazio populacional; sementes próprias *versus* sementes patenteadas/transgênicas; preservação da biodiversidade *versus* destruição ambiental; alimentos saudáveis *versus* contaminação alimentar/venenos; soberania alimentar *versus* monopólio dos alimentos; e povo brasileiro *versus* multinacionais/imperialismo.

M

Nota

¹ São eles: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rondônia, Pará, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí.

Para saber mais

GÖRGEN, |FREI| S. A. *A resistência dos pequenos gigantes: a luta e a organização dos pequenos agricultores*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Os novos desafios da agricultura camponesa*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ISRAEL DA SILVA, V. *Caminhos da afirmação camponesa*. Laranjeiras do Sul: [Autor], 2009.

MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES (MPA). *O MPA e a resistência camponesa: história, propostas, princípios e organização*. [s.l.]: MPA, 2005. (Documento interno).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Bernardo Mançano Fernandes

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

O MST tem sido muito atuante na busca de seus objetivos de luta pela terra. Sua história está associada à luta pela Reforma Agrária e ao desenvolvimento do Brasil. Nasceu da ocupação da terra e se reproduz por meio da espacialização e da territorialização da luta pela terra. As conquistas de frações do território do latifúndio e a sua transformação em assentamento acontecem pela multiplicação de espaços de resistências e de *territórios camponeses*. Em cada estado onde iniciou a sua organização, o fato que registrou o seu princípio foi a ocupação. Essa ação e sua reprodução materializam a existência do MST, iniciando a construção de sua forma de organização, dimensionando-a. A luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social. Por meio desse processo de territorialização, o MST contribuiu para a formação de milhares de assentamentos e centenas de cooperativas e de associações agropecuárias.

Esse é um importante processo de ressocialização que tem contribuído para o desenvolvimento territorial do Brasil (Fernandes, 2000; Morissawa, 2001; Carter, 2009).

O MST está organizado em 24 das 27 unidades federativas.¹ Seu processo de formação começou por meio de diferentes formas de luta pela terra, realizadas por grupos de camponeses em todo o país, com o apoio da COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT), no período de 1978 a 1983. Das lideranças que surgiram nesse processo, constituiu-se, então, um movimento nacional. Na região Centro-Sul do Brasil, a CPT apoiou as famílias camponesas que realizavam as ocupações de terras que deram origem ao MST. O I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra aconteceu entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, em Cascavel (PR), e considera-se o dia 21 de janeiro como a data oficial de fundação do MST. Todavia, sua gênese teve um período de gestação que começou nos últimos anos da década de 1970, com lutas por terra nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul. Nas décadas de 1980 e 1990, o MST se territorializou por todas as regiões brasileiras, conquistando milhares de assentamentos rurais. Esse processo representou o renascimento dos movimentos camponeses no Brasil, posto que, no período entre 1964 e 1985, a ditadura militar havia reprimido e aniquilado quase to-

dos (Fernandes, 1996; Fernandes e Stedile, 1999).

No governo militar, foi elaborada a primeira lei de Reforma Agrária, representada pelo Estatuto da Terra – uma lei que expressava os princípios da reforma agrária clássica, que, todavia, jamais foi aplicada. Em 1985, no primeiro governo da redemocratização, foi elaborado o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Elaborado pela equipe do professor José Gomes da Silva, o plano retratava o ascenso do movimento de massas da época e propunha o assentamento de 1,4 milhão de famílias em apenas quatro anos. Em resposta, os latifundiários se articularam politicamente e de forma armada para combater os movimentos e as lutas sociais. Criaram a União Democrática Ruralista (UDR), que atuou intensamente para que o PNRA jamais fosse implantado. José Gomes da Silva e sua equipe foram demitidos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) pelo então presidente José Sarney (ver ORGANIZAÇÕES DA CLASSE DOMINANTE NO CAMPO).

Em 1988, na elaboração da nova Constituição, a Reforma Agrária sofreu reveses dos ruralistas. Embora tenha sido aprovada na Constituição, os ruralistas conseguiram retirar o princípio da eliminação do latifúndio e o condicionaram a ser produtivo ou não, e ainda repassaram sua definição para uma lei complementar que precisaria ser criada. Com essa estratégia, criaram um imbróglie jurídico que paralisou as iniciativas e a celeridade do Incra. Somente em 1993, com a aprovação da lei nº 8.629, passou a existir regulamentação para a desapropriação de terras.

O aumento das ocupações de terra e do número de famílias acampadas pressionou o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em

1994, que realizou ampla política de assentamentos rurais. Em 1998, em seu segundo mandato, Fernando Henrique Cardoso adotou a política agrária de caráter neoliberal, reprimiu a luta pela terra e implantou uma política de mercantilização da mesma, denominada “reforma agrária de mercado”. Ainda criou a medida provisória nº 2.109-50, de 2001, que suspendeu por dois anos a desapropriação de áreas ocupadas uma vez, e por quatro anos se ocupadas por duas vezes ou mais. Também destruiu a política de crédito para a Reforma Agrária e a política de assistência técnica, inviabilizando o desenvolvimento dos assentamentos e precarizando a vida de centenas de milhares de famílias assentadas.

A esperança na realização da Reforma Agrária foi recuperada com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente do Brasil. Em 2003, foi elaborado o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA), com a promessa de assentar 400 mil famílias por meio de desapropriação, regularizar 500 mil poses, e assentar 130 mil famílias por meio da política de crédito fundiário. Lula foi reeleito em 2006 e, em 2010, quando terminou o segundo mandato, havia realizado parcialmente o que prometera em 2003. No entanto, o Governo Lula seguiu priorizando a regularização fundiária na Amazônia, e só desapropriou em casos de conflito intenso (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, 2010). A Reforma Agrária do Governo Lula incorporou a regularização como componente principal, enquanto milhares de famílias permaneceram acampadas. O compromisso de investir na melhoria da qualidade dos assentamentos foi cumprido parcialmente, com investimentos em infraestrutura, comercialização e educação.

A participação do MST nos avanços da Reforma Agrária e nas mudanças da questão agrária pode ser compreendida pelas palavras de ordem que enunciam as alterações na conjuntura agrária. De 1979 a 1983, o lema foi: “Terra para quem nela trabalha”, influenciado pela CPT e pelas lutas por terra historicamente desenvolvidas na América Latina que partilhavam este lema. Em 1984, no I Encontro Nacional, o lema foi “Terra não se ganha, terra se conquista”. De 1985 a 1989, foram “Sem reforma agrária não há democracia” e “Ocupação é a única solução”. Em 1989, o MST criou o lema “Ocupar, resistir, produzir”, que se tornou muito conhecido, assim como sua bandeira, criada no III Encontro Nacional, em 1987. As palavras explicitam as ações pela democratização do acesso à terra para trabalhar, produzir, viver dignamente. É a luta por um modelo de desenvolvimento territorial, na qual os camponeses enfrentam as formas de subordinação impostas pelo capital. Não aceitar a submissão e lutar pela autonomia tornou-se marca da identidade política do MST.

No final da década de 1990, o MST elegeu o lema “Reforma Agrária. Por um Brasil sem latifúndio”. No início de um novo milênio, a conjuntura agrária mudou mais uma vez e a luta foi intensificada. Além do latifúndio, os conflitos se multiplicaram com a emergência do agronegócio. O massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996, e o assassinato de Valmir Motta, o Keno, em 2006, na ocupação, pela Via Campesina, de uma área experimental de produção de sementes transgênicas da empresa suíça Syngenta Seeds, no Paraná, representam essa intensificação da conflitualidade contra o latifúndio e contra o agronegócio (Fabrini, 2009).

Em todas as regiões do país, o latifúndio, associado ao agronegócio, disponibiliza suas terras para a produção de *commodities*. Uniram-se dois processos de exclusão: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, enquanto o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade.

Ainda nessa década, o MST participou da fundação da Via Campesina, criando o lema “Globalizemos a luta, globalizemos a esperança”. A questão agrária foi novamente alterada e ampliada com a internacionalização da luta e o processo de estrangeirização da terra. As corporações do agronegócio, e mesmo os governos de países ricos, preocupados com as crises alimentares ocasionadas pela expansão de *commodities* para a produção de agroenergia, como a cana-de-açúcar, passaram a comprar terras em países da América Latina, da África e da Ásia (Fernandes, 2011). Em seu V Congresso, o MST elaborou um novo lema: “Reforma agrária, por justiça social e soberania popular”, que defende a soberania alimentar, de modo a garantir o direito de as pessoas produzirem seus próprios alimentos, não deixando que o agronegócio amplie seu controle sobre a alimentação. A luta pela terra passa a ser também uma luta pela comida. Estes são dois dos principais elementos da questão agrária do mundo globalizado.

O MST se consolidou como um movimento camponês de identidade diversa por reunir pessoas de todas as regiões do Brasil. Suas ações têm contribuído para o desenvolvimento dos territórios camponeses e do país. Os investimentos na produção, infraestrutura, educação e saúde, feitos por meio da organização de sua sociedade, transformaram o MST em um dos mo-

vimentos mais admirados pela população, ao mesmo tempo que os ruralistas tentam imputar-lhe uma imagem de atrasado e subversivo, por causa de sua forte ação nas ocupações de terra. O esforço dos Sem Terra ainda não contemplou a superação de dificuldades antigas, ao mesmo tempo que precisa enfrentar novos desafios. Enquanto os militantes do MST trabalham nos assentamentos e nos acampamentos para melhorar as condições de vida, são ameaçados constantemente pelo agronegócio, que, por meio da expansão das monoculturas, como a cana-de-açúcar e o eucalipto, procura se apropriar dos territórios camponeses, conquistados na luta pela terra e pela Reforma Agrária.

Em quase três décadas, o MST enfrentou diferentes processos políticos que tentaram destruí-lo. A cada década, pelo menos, surgem novas situações que desafiam a sua existência. As reações do MST foram importantes para mudar as políticas agrárias e contribuíram para a diversidade na produção de alimentos saudáveis e para a realização da vida com liberdade, sendo as pessoas mais importantes do que a produção de mercadorias. Essas reações vão de encontro aos objetivos do agronegócio, que expropria milhares de camponeses para expandir seus

monocultivos. Como salientamos no caso da luta contra a Syngenta Seeds, essa realidade tem criado novos conflitos entre o MST e o agronegócio – por exemplo, com a ocupação da fazenda da Cutrale, corporação que controla a produção de laranja, em setembro de 2009, no estado de São Paulo.

No início do século XXI, o MST passou a defender uma nova proposta de Reforma Agrária que definiu como Reforma Agrária Popular. No atual estágio do capitalismo, a agricultura se transformou num dos sistemas que formam o agronegócio. A agricultura é parte do conjunto de sistemas formados, principalmente, pelo capital financeiro, que controlam também sistemas industriais, tecnológicos, mercantis e ideológicos, como a grande mídia corporativa. Nesse contexto, a Reforma Agrária precisa extrapolar a simples distribuição de terra concebida pela Reforma Agrária clássica. É preciso um programa de mudanças que inclua a reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar. Para isso, a Reforma Agrária Popular deverá organizar agroindústrias cooperativas, mudar a matriz tecnológica de produção para a agroecologia, democratizar o acesso à educação em todos os níveis e priorizar a produção de alimentos saudáveis.

M

Nota

¹ Até 2011, o MST não estava organizado nos estados do Acre, Amapá e Amazonas.

Para saber mais

CARTER, M. (org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a Reforma Agrária no Brasil*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

FABRINI, J. E. A ocupação da estação experimental da Syngenta Seeds: um confronto entre agronegócio e camponeses no Paraná. *Boletim DATALUTA*, Presidente Prudente, n. 19, jul. 2009.

FERNANDES, B. M. *Formação e territorialização do MST no estado de São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Estrangeirização de terras na nova conjuntura da questão agrária. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). *Conflitos no campo Brasil 2010*. Goiânia: CPT, 2011. p. 76-83.

_____; STEDILE, J. P. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Nossa proposta de Reforma Agrária popular. In: _____. *Notícias*, 8 jul. 2009. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/7708>. Acesso em: 17 ago. 2011.

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA (NERA). *Relatório DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra – 2009*. Presidente Prudente: Nera, 2010.

M

MST E EDUCAÇÃO

Edgar Jorge Kolling

Maria Cristina Vargas

Roseli Salete Caldart

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio.

A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com

educação no MST. Isso se compreende considerando uma das características da forma de luta pela terra deste movimento camponês, que é a de ser feita por famílias inteiras, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas que não apenas a conquista da terra propriamente dita. No início, as ações foram levadas à frente especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães presentes nos acampamentos.

A história da educação no MST tem relação direta com o percurso do movimento como um todo (ver MOVIMENTO

DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). Não é possível entender o surgimento do MST sem compreender as características da formação social brasileira, que prescindiu de fazer a Reforma Agrária, mesmo em moldes capitalistas. Do mesmo modo, também não é possível entender por que o MST entra no trabalho com educação, e notadamente com educação escolar, sem ter presente, além das características de sua luta, a realidade educacional de um país que ainda não conseguiu garantir a universalização do acesso à educação básica.

O MST, movido pelas circunstâncias históricas que o produziram, foi tomando decisões políticas que, aos poucos, compuseram sua forma de luta e de organização coletiva. Uma dessas decisões foi a de organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações no interior de sua organicidade e, com base nessa intencionalidade, elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como formar seus educadores. O Encontro Nacional de Professoras dos Assentamentos, realizado em julho de 1987, em São Mateus, no Espírito Santo, e que formalizou a criação de um Setor de Educação do MST, coincide com o período de estruturação e consolidação do movimento como uma organização nacional.

Este texto pretende fazer uma caracterização geral do trabalho de educação no MST, destacando os elementos principais de sua atuação e da concepção de educação que vem construindo/afirmando em seu percurso.

Uma característica de origem e do desenho deste trabalho, também como traço do projeto de Reforma Agrária do MST, é fazer a *luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acam-*

pamentos. Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra, o MST, por meio das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar pelo acesso dos Sem Terra à escola. Organizar essa luta foi o objetivo principal da criação de um Setor de Educação no movimento.

No início, na década de 1980, a visão da necessidade e do direito ia até a educação fundamental para crianças e adolescentes. Aos poucos, na década de 1990, foi aparecendo com maior força a questão da alfabetização e da educação de jovens e adultos, que, em experiências pontuais, também já acontecia desde os primeiros acampamentos. Depois, veio a preocupação e o trabalho com a educação infantil e, mais recentemente, com a educação universitária. Na educação de nível médio, o trabalho começou com cursos alternativos para a formação dos professores das escolas conquistadas, e logo se estendeu à formação de técnicos para as experiências de cooperação dos assentamentos. No final dos anos 1990 e no início dos anos 2000, começaram as lutas específicas pelo ensino médio nas áreas de Reforma Agrária ou, mais amplamente, pela conquista de escolas de educação básica, incluindo todas as suas etapas, hoje ainda um desafio em muitos lugares.

Em dados estimados pelo MST, sua conquista até aqui foi de aproximadamente 1.800 escolas públicas (estaduais e municipais) nos seus assentamentos e acampamentos, das quais 200 são de ensino fundamental completo e cerca de 50 vão até o ensino médio, nelas estudando em torno de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos Sem Terra. Nesse período, o MST ajudou a formar boa parte dos mais de 8 mil educadores que atuam nessas escolas.

Também desencadeou um trabalho de alfabetização de jovens e adultos que envolveu, em 2011, mais de 8 mil educandos e 600 educadores. O MST desenvolve práticas de educação infantil em seus cursos, encontros, acampamentos e assentamentos, e tem cerca de 50 turmas de cursos técnicos de nível médio e cursos superiores, em parceria com universidades e institutos federais, com cerca de 2 mil estudantes.

O balanço dessa luta feito pelo MST tem destacado, especialmente, que: foi praticamente universalizado o acesso das crianças assentadas aos anos iniciais do ensino fundamental, acompanhando os dados da educação nacional, o que certamente não teria acontecido se as famílias tivessem aceitado a lógica do transporte escolar, pressão que continua até hoje na implantação de cada assentamento; toda vez que se conquista uma escola de educação básica em um assentamento ou acampamento, ela representa menos adolescentes e jovens do campo fora da escola, e mais gente enraizada em seu próprio lugar (mas escolas que abrangem toda a educação básica ainda são um desafio na maioria das áreas de Reforma Agrária); por meio desta luta, se forma a consciência do *direito à educação* e a noção de público entre as famílias, o que, em uma sociedade de classes como a nossa, é fundamental para garantir políticas públicas de interesse dos trabalhadores; em muitos lugares, foi possível, com esta luta específica, recolocar a questão da educação da população do campo na agenda de secretarias de Educação, dos conselhos estaduais e do próprio Ministério da Educação (MEC); aprendeu-se e ensinou-se neste processo que a escola tem de estar onde o povo está, e que os

camponeses têm o direito e o dever de participar da construção do seu projeto de escola (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2004, p. 13).

Aos poucos, o MST passou a entender que o avanço de suas conquistas dependia da pressão por políticas públicas para o conjunto da população trabalhadora do campo. Especialmente para conseguir escolas de ensino fundamental completo e de ensino médio, era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, porque isso demanda uma pressão mais forte sobre as secretarias de Educação e a sociedade política em geral. As experiências de pensar escolas como polos regionais entre assentamentos e com estudantes de outras comunidades de camponeses aos poucos vão educando o olhar dos trabalhadores Sem Terra para uma realidade mais ampla. Foi assim que o MST chegou à EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Uma segunda característica que identifica o trabalho de educação do MST é a *constituição de coletivos* desde o nível local até o nacional. A tarefa de mobilização e de reflexão sobre a escola nos acampamentos e assentamentos se iniciou com a organização das chamadas equipes de educação, geralmente compostas pelas educadoras e outras pessoas da comunidade que demonstravam aptidão para essa questão. Não demorou muito para que essas equipes locais fossem transformadas em uma articulação das áreas de Reforma Agrária entre si, ampliando-se para regiões, chegando à constituição dos Coletivos Estaduais de Educação, e, depois, a um Coletivo Nacional de Educação do MST.

Os coletivos de educação, com tarefas, força orgânica e discussões específicas que podem variar a cada período-

do, fortalecem o princípio organizativo de que a questão da educação, bem como outras questões da vida social assumidas pelo MST, deve ser pensada e implantada de forma coletiva. É uma lógica que implica tarefas a serem realizadas pelas pessoas, mas mediante um planejamento e uma leitura de conjuntura feita por um coletivo.

Uma terceira característica do trabalho de educação do MST tem sido a prioridade dada à *formação de educadores da Reforma Agrária*, começando pela preparação de pessoas das próprias comunidades para atuar nas escolas públicas que foram sendo conquistadas. Ainda que chamadas de “professoras leigas” na linguagem educacional oficial, a ausência de titulação não as impediu de participar do processo coletivo de produção do projeto político-pedagógico que passou a ser defendido pelo MST. Aos poucos, foram sendo incorporadas também pessoas de fora das comunidades e do movimento, sempre que dispostas a assumir o projeto educativo em construção.

O MST avalia que foi um acerto histórico ter, no início, apostado na formação de educadores internos, porque isso ajudou a garantir as escolas nos assentamentos e, principalmente, nos acampamentos, nos quais, por falta de professores da rede pública dispostos a trabalhar nessa realidade, elas poderiam não passar de uma conquista ilusória. E talvez tenha sido justamente a fragilidade do trabalho inicial o que exigiu uma discussão mais coletiva sobre a concepção de escola e do próprio envolvimento do MST como organização na formação de educadores, muitas vezes disputando esta formação com órgãos do Estado. Este envolvimento se desdobrou depois na luta por inicia-

tivas de escolarização e formação específica para professores que atuam no conjunto das escolas do campo, como o que se realiza hoje em cursos como o de Licenciatura em Educação do Campo (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2004, p. 16).

O MST desenvolve cursos formais de formação de educadores desde 1990, primeiro de nível médio (magistério, hoje normal médio) e, a partir de 1998, também de nível superior, como o curso Pedagogia da Terra. O trabalho do MST na formação de educadores foi reconhecido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 1995, com o prêmio “Educação e Participação”. Com o impulso desse reconhecimento, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) em julho de 1997, uma espécie de apresentação pública do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas dos assentamentos, na educação de jovens e adultos, na educação infantil e na formação de professores. Serviu ainda como uma afirmação do trabalho de educação para dentro do próprio movimento. Planejado para reunir 400 educadores, acabou reunindo mais de 700, como fruto do ambiente criado pela “Marcha Nacional a Brasília por Reforma Agrária”, realizada de fevereiro a abril de 1997. O Enera incluiu uma boa representação de professores universitários apoiadores do trabalho do MST nos estados. Foi desse encontro que emergiu a proposta de se criar um PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA).

E foi neste mesmo movimento que o MST assumiu o protagonismo no processo de construção das Conferências Nacionais de Educação do

Campo de 1998 e 2004 e do Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em 2002.

O trabalho com cursos formais teve um impulso a partir da criação do Pronera, em abril de 1998. Até então, eram poucas turmas e em poucos lugares. Com o novo programa, envolvendo universidades e institutos federais, foi possível alcançar uma escala maior, potencializando a experiência acumulada de formação por alternância e vinculada aos movimentos. O MST chega em 2011 com 1.500 educadores formados nestas turmas específicas e com 50 turmas em andamento, nas diferentes áreas, com aproximadamente 2 mil educandos de ensino médio, técnico e superior.

A dimensão específica da ocupação da universidade, que iniciou com os cursos de educação e aos poucos foi se estendendo para outras áreas, tem um significado histórico importante na formação de um *intelectual coletivo de classe*, nesse caso orgânico ao trabalho nas áreas de Reforma Agrária: camponeses trabalhando com camponeses. E a combinação entre escolarização, formação político-ideológica e formação técnica, inaugurada pelos cursos formais das áreas da educação e da produção, foi, aos poucos, se afirmando como uma marca do trabalho de educação do MST.

Uma quarta característica deste trabalho se refere à *atuação direta com as crianças e os jovens dos acampamentos e dos assentamentos para que se integrem na organicidade e identidade do movimento*. Uma das iniciativas é a realização dos chamados Encontros dos Sem Terrinha, nome criado pelos participantes de um dos primeiros encontros para identificarem-se ao mesmo tempo como crianças e como Sem Terra (com letras

maiúsculas e sem hífen, o que indica o nome próprio construído no percurso de luta e organização do MST). Há encontros e outras atividades com os Sem Terrinha que envolvem também adolescentes e jovens, ou que são específicos para essa outra faixa etária, articulados pelo coletivo de trabalho com a juventude (ver INFÂNCIA DO CAMPO).

O MST também tem organizado concursos nacionais de redação e de desenho, visando potencializar a dimensão da expressão artística na formação das novas gerações, atividade que geralmente se desenvolve por meio das escolas. E, a partir de 2008, iniciou-se a produção de um encarte especial no *Jornal Sem Terra* (ferramenta de comunicação do MST que completa 30 anos em 2011) chamado “Jornal das Crianças Sem Terrinha”. Na mesma perspectiva, acontecem iniciativas de produção de literatura específica para a formação da infância e juventude.

Uma quinta característica fundamental do trabalho de educação do MST é a *construção coletiva de seu projeto político-pedagógico*, sistematizada em materiais de produção igualmente coletiva e para uso no conjunto de atividades do MST, notadamente na formação de educadores.

Em seu percurso, o MST foi construindo uma concepção de educação, um método de fazer a formação das pessoas e uma concepção de escola em diálogo com teorias sociais e pedagógicas produzidas por outras práticas de educação dos trabalhadores, em diferentes lugares e tempos históricos. Desde o início da luta por escolas, houve a preocupação de fazer e, então, ir pensando o que seria uma “escola diferente”. Nos primeiros encontros nacionais que se seguiram ao de 1987,

duas questões foram transformadas em eixos de reflexão coletiva, com base nas práticas e perguntas formuladas nos estados ou em cada coletivo local: o que queremos com as escolas dos assentamentos (e dos acampamentos) e como fazer essa escola. Dessas práticas e reflexões sobre finalidades educativas e métodos pedagógicos, surgiu a formulação dos princípios da educação no MST, com um conceito já ampliado de escola (que inclui a própria educação universitária), e foi elaborada uma PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.

Nessa dinâmica de produzir teoria acumulando experiências práticas, merece destaque a criação do Instituto de Educação Josué de Castro, no Rio Grande do Sul, em 1995, que se constituiu em espaço de experimentação pedagógica a partir de cursos vinculados a diferentes setores do MST (produção, saúde, educação, formação, comunicação e cultura). Trata-se de uma escola que vem conseguindo construir novas referências para uma lógica de organização escolar e do trabalho pedagógico voltada a outros objetivos formativos que não aqueles usualmente assumidos por essa instituição na forma de sociedade que temos.

A produção de materiais do setor de educação expressa esse movimento de pensar a prática e de formular concepções a partir dos embates em que o MST está envolvido. E seu processo de elaboração também traz a marca da produção coletiva. A grande maioria dos escritos do setor é produto de muitas cabeças e muitas mãos, e se caracteriza por ser sistematização de experiências coletivas: valorização da prática e de seus sujeitos, e diálogo com teorias produzidas desde a mesma perspectiva de classe e de ser humano.

Ao longo destes anos, o MST produziu, ou participou da produção, de aproximadamente cinquenta cadernos e livros, em sua maioria organizados em coleções específicas: *Cadernos de Educação*, *Boletim da educação*, “Fazendo escola”, “Fazendo história”, “Concurso Nacional de Redação e Desenho”, *Cadernos do Iterra*, “Por uma educação do campo”, “Pra soletrar a liberdade” e “Terra de livros”.

Percebe-se, entre os Sem Terra, que o trabalho de educação do MST tem fortalecido o valor do estudo como apropriação e produção do conhecimento, e sua relação necessária, ainda que não exclusiva, com o direito ao avanço, cada vez mais ampliado, da escolarização. O que isso pode significar nos rumos das lutas e da cultura camponesa e da própria formação social brasileira é algo que somente uma maior retrovisão histórica permitirá analisar com maior cuidado.

Um elemento fundamental para a construção/afirmação coletiva de uma concepção de educação foi identificar o processo de formação humana vivido pela coletividade Sem Terra em luta como matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento mais pleno do ser humano e ocupada com a formação de lutadores e construtores de novas relações sociais. Isso levou a refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem Terra e a extrair dele lições de pedagogia que permitem qualificar a intencionalidade educativa do movimento, pondo em ação diferentes matrizes constituidoras do ser humano: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, conhecimento, história...

Isso também permitiu pensar que a “escola diferente” que desde o começo se buscava construir era uma escola que assumisse o vínculo com esta luta, com a vida concreta de seus sujeitos, e partilhasse dos seus objetivos formativos mais amplos. Estes objetivos não seriam apenas da escola, visto não ser ela capaz de realizar sozinha um projeto educativo. Por essa razão, a escola não deve ser pensada fechada em si mesma, mas nos vínculos que pode ter com outras práticas educativas do seu entorno.

Desde a compreensão de sua materialidade específica, o MST passou a expressar (fundamentar-se em) e a reafirmar uma concepção de educação que vincula a produção da existência social à formação do ser humano, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e de humanidade.

Por isso, costuma dizer-se que a reflexão pedagógica do MST começou dentro da escola, mas precisou sair dela, ocupando-se da totalidade formativa em que se constituiu o movimento, para a ela retornar, a partir, então, de uma visão bem mais alargada de educação e de escola.

Foi assim que, aos poucos, o MST foi consolidando sua convicção de que a escola deve ser tratada como lugar de formação humana, e que uma proposta de escola vinculada ao movimento não pode ficar restrita às questões do ensino, devendo se ocupar de todas as dimensões que constituem seu ambiente educativo. A escola inteira deve ser pensada para educar: em seus tempos, espaços e em suas rela-

ções sociais. Nesse sentido, salienta-se a importância de discutir e experimentar novas formas de gestão e de trabalho coletivo, de exercitar a auto-organização dos estudantes, o cultivo da mística e de padrões de cultura e convivência que respeitem os valores de igualdade, justiça e solidariedade, e o modo de aprender específico de cada tempo de desenvolvimento humano, de cada idade.

Integra o mesmo percurso a compreensão de que é preciso ampliar as dimensões do trabalho educativo da escola sem deixar de considerar a especificidade da sua tarefa em relação ao conhecimento: os camponeses do MST começaram essa história sabendo que não poderiam abrir mão da instrução proporcionada pela escola como ferramenta necessária à compreensão da realidade que lutam para coletivamente transformar. Porém logo entenderam que o conhecimento de que necessitam somente se produz na relação entre teoria e prática, pelo vínculo do estudo com o trabalho, com as questões da vida real. E aprendem aos poucos a defender uma concepção de conhecimento que dê conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradições, em seu movimento histórico.

Vincular a escola a essa concepção de educação e de conhecimento implica fazer transformações na forma escolar atual, construída historicamente com outras finalidades sociais e a partir de outra matriz formativa. E uma transformação mais radical da escola somente acontecerá como parte de transformações mais amplas na própria sociedade que a instituiu com uma lógica apartada da vida, exatamente para que suas contradições não possam ser

compreendidas pela classe que pode pretender enfrentá-las.

Há, no entanto, movimentos de transformação que podem e vêm sendo desencadeados à medida que se consegue ter uma capacidade coletiva de análise das condições presentes em cada escola concreta e se colocam os objetivos de formação dos seus

sujeitos como centro das discussões de mudança. O trabalho de educação do MST tem buscado construir referências teóricas e práticas da direção a seguir quando o movimento de construção de uma escola aberta à vida, em todas as suas dimensões, e vinculada aos objetivos sociais dos trabalhadores torna-se possível.

Para saber mais

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. (org.). *Caminhos para a transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____; KOLLING, E. J. O MST e a educação. In: STEDILE, J. P. (org.). *A Reforma Agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 223-242.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Construindo o caminho*. São Paulo: MST, 2001.

_____. Educação no MST: balanço 20 anos. *Boletim da Educação*, São Paulo, n. 9, 2004.

_____. *Dossiê MST ESCOLA*. Documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (Caderno de Educação, n. 13).

OCUPAÇÕES DE TERRA

Marcelo Carvalho Rosa

As ocupações de terra são hoje a principal estratégia de ação coletiva adotada por movimentos sociais que lutam pela realização de uma reforma agrária no Brasil. Para entender suas principais características, é importante conhecer também o contexto histórico que contribuiu para a adoção dessa forma consagrada de reivindicar terra. De forma mais específica, daremos atenção ao fato de, no último quartel do século XX, as ocupações terem se transformado, por meio da ação de movimentos sociais, em um instrumento fundamental para a reivindicação da transformação, no país, da estrutura da propriedade rural, em seus diversos aspectos.

As ocupações de terra paulatinas

As ações e as formas de ocupação de terra fazem parte da história de conflitos e controvérsias que deram origem à nação brasileira, ganhando diversos significados ao longo de nossa história. Inicialmente ocupadas por diversos povos indígenas, as terras que viriam a constituir o território brasileiro foram tomadas pelos colonizadores portugueses, que, ao roubar a terra daqueles que nela viviam, instauraram o latifúndio como forma social e política. A partir da imposição da agricultura de exportação como modelo produtivo, restou aos não privilegiados – indígenas, escravos e seus descendentes,

e imigrantes pobres – a ocupação das áreas que ainda não interessavam ao capital, em geral as piores terras. Sem direitos reconhecidos, essas populações trataram de manter seus modos de vida, instalando-se paulatinamente em locais fora dos domínios das grandes propriedades dos senhores de terra (Sigaud, Ernandez e Rosa, 2010). Tais ocupações deram origem aos atuais territórios indígenas e aos espaços que vêm sendo ocupados pelo campesinato brasileiro (que inclui categorias como sitiantes, posseiros e ribeirinhos, entre outras).

A maior parte desses grupos marcou sua relação com a terra pela posse (garantida pelo uso do solo) e não pela propriedade (garantida pela aquisição de títulos). Ao ocuparem as terras dessa forma, tais grupos sociais reivindicavam o direito de nelas viver, sem necessariamente exigirem o reconhecimento do Estado para isso.

O sentido das ocupações muda significativamente a partir da década de 1960, quando começam a ser organizadas coletivamente e a se voltar para a reivindicação não apenas da posse, mas também da propriedade. É nesse momento que passam a estar diretamente associadas às reivindicações por Reforma Agrária.

Ocupar e acampar

Na década de 1960, as primeiras ocupações que visavam à redistribuição

de áreas rurais para famílias de trabalhadores sem-terra eram chamadas de invasões. Naquele período, os estados do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro foram palco de movimentos organizados cujo objetivo era não apenas o uso, mas a desapropriação e a redistribuição de áreas privadas por parte do Estado, para a realização de projetos de colonização e de Reforma Agrária. É nesse momento que, pela primeira vez, a ocupação de terras é seguida pela montagem de acampamento.

No Rio Grande do Sul, a primeira invasão em forma de acampamento ocorreu na fazenda Sarandi – um dos maiores latifúndios do estado, com cerca de 22 mil hectares –, em janeiro de 1962. Organizada por políticos e famílias de agricultores da cidade de Nonoai (distante cerca de 100 quilômetros da ocupação), a entrada na fazenda recebeu posteriormente apoio de diversas forças sociais, como o Movimento dos Agricultores Sem Terras (Master) e parte do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), partido que governava o estado naquele momento. Montadas inicialmente na margem entre a estrada e uma rodovia estadual, as barracas logo transpuseram as cercas da fazenda e chegaram a reunir mais de mil famílias. Além das famílias de Nonoai, o acampamento serviu para atrair outras pessoas da região (nas cercanias do município de Ronda Alta), que também passaram a reivindicar terras. Todas as famílias acampadas no local foram cadastradas pelo governo estadual, na época comandado por Leonel Brizola. O cadastramento das famílias e o assentamento de parte delas em 1963 levaram à constatação de que a invasão e o acampamento poderiam ser reconhecidos como formas legítimas

de reivindicar terras ao Estado. Naquele momento, ocupar transformou-se numa forma possível de reivindicar.

Após a fazenda Sarandi, ao longo do ano de 1962, outras 18 áreas foram invadidas, por grupos organizados pelo Master. De todas essas áreas, apenas o chamado Banhado do Colégio, na cidade de Camaquã, acabou abrigando o futuro assentamento dos acampados.

Essas lutas, que também ocorreram em outras partes do Brasil (como no Norte e na Baixada fluminenses, além de em vários estados do Nordeste do país, por meio de sindicatos de trabalhadores rurais e das Ligas Camponesas), foram fundamentais para que em 1964 fosse proclamado o Estatuto da Terra, que previa, pela primeira vez em nossa história, a desapropriação de propriedades rurais que não tivessem uso social adequado.

Após o longo período de repressão da ditadura militar, as ocupações de terra e a montagem de acampamentos foram novamente retomadas, em 1978, no Rio Grande do Sul. Nessa ocasião, expulso das terras demarcadas para a Reserva Indígena Kaingang, um grupo de cerca de 700 famílias de agricultores da mesma cidade de Nonoai, depois da tentativa fracassada de ocupar uma área no próprio município, decidiu ocupar áreas da fazenda Sarandi que não haviam sido utilizadas para assentamento em 1963. Após cinco ocupações e acampamentos montados e reprimidos pela polícia, o governo estadual reconheceu o direito dos trabalhadores rurais àquelas terras, formando-se os assentamentos Macali I, Macali II e Brilhante. A luta das famílias assentadas no Brilhante e nas duas áreas da gleba Macali, mobilizada por assentados, sindicalistas e agentes pastorais,

serviu para que milhares de outras famílias na mesma situação formassem o acampamento da Encruzilhada Natalino, sobre uma pequena extensão de terras de um agricultor que havia sido assentado no Macali I.

As ocupações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Podemos afirmar que o uso do termo ocupação de terras no seu sentido contemporâneo foi cunhado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O uso do termo ocupação foi estratégico na formulação das bases de justificação e legitimação do MST e na demanda pela realização da Reforma Agrária no Brasil.

Se o termo invasão, utilizado ao longo dos anos 1960 e 1970, trazia consigo tons pejorativos e denotava prática considerada ilegal no que diz respeito ao direito de propriedade, o uso do substantivo ocupação indica outro cenário. Ao usar o termo ocupação, o MST se refere ao direito constitucional de todo cidadão brasileiro de ter acesso à terra, conforme o Estatuto da Terra (lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), que, em seu artigo 2º, assegura “a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social” (Brasil, 1964).

As ocupações de terra realizadas no início da década de 1980 no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro contribuíram significativamente para que o primeiro governo não militar em quarenta anos lançasse, em 1985, o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Nesse mesmo ano, em resposta às ocupações, surgiram reações conservado-

ras, com a formação da União Democrática Ruralista (UDR), que organizou os latifundiários de diversas partes do país para o embate político que se deu na Assembleia Nacional Constituinte e que acabou por limitar as intenções previstas no PNRA (ver ORGANIZAÇÕES DA CLASSE DOMINANTE NO CAMPO).

A relação das ocupações com o direito constitucional fica clara quando percebemos que os números desse tipo de mobilização cresceram exponencialmente no Brasil após a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à Reforma Agrária, previstos no capítulo III, título VII, da Constituição Federal. Aprovada em 1993, a lei nº 8.629 define critérios de produtividade e de uso do solo em propriedades rurais para que elas sejam consideradas produtivas. A mesma lei também define as formas de desapropriação e distribuição das terras consideradas improdutivas ou que não cumprem sua função social.

Outro marco constitucional vinculado às ocupações é a medida provisória nº 2.183-56, de 24 de agosto de 2001, editada no Governo Fernando Henrique Cardoso, período em que o Brasil registrou o maior número de ocupações de terra, até os dias atuais. Essa medida provisória reviu pontos cruciais do Estatuto da Terra e da lei nº 8.629. Além de excluir todas as terras ocupadas do PNRA, ela impede o acesso aos recursos públicos de qualquer movimento ou grupo organizado que promova ocupações de terra. Essa política de criminalização da ação dos movimentos sociais contribuiu para a retomada dos acampamentos em áreas externas a propriedades que não cumpriam a sua função social, quando não havia regulamentação dos critérios para desapropriação previstos no Estatuto.

Desde a sua fundação, o MST ocupa e realiza acampamentos para reivindicar o uso socialmente justo de propriedades públicas e privadas que não cumpram a sua função social, seja em relação aos níveis de produtividade, seja no que diz respeito à conservação dos recursos naturais, ou, ainda, em termos de relações justas entre trabalhadores rurais e patrões.

Nesse sentido, as ocupações de terra têm servido ao menos para dois fins: a) promover o direito do acesso à terra para quem deseje fazer um uso social justo de sua propriedade; b) estabelecer limites ao direito de propriedade em casos de uso meramente especulativo do solo brasileiro, de cultivos ilegais e da exploração ilegal de trabalhadores (trabalho escravo).

Outra faceta importante das ocupações de terra no Brasil é a demonstração do protagonismo dos movimentos sociais na criação de agendas para o Estado. Apesar dos diversos planos de Reforma Agrária criados pelos governos estaduais e nacional ao longo dos últimos quarenta anos, as ocupações foram e continuam sendo, na prática, a única forma de o Estado identificar que uma terra não cumpre sua função social. Em meio ao vasto conjunto de fazendas que deveriam ser desapropriadas pelo governo, a ocupação assinala as terras em que as famílias desejam ser assentadas. Nas ocupações, ao fazerem a denúncia simultânea de um direito que lhes é negado e das ilegalidades perpetradas pelos latifundiários, e durante séculos acobertadas pelos governos de nosso país, as famílias que desejam ter acesso à terra passam a integrar as listas de possíveis beneficiários de projetos de assentamento rural. Depois desses primeiros árduos passos, a espera tem sido longa, como bem o sabem os acampados que vivem hoje embaixo de uma lona, aguardando o seu assentamento.

Para além da luta pela Reforma Agrária, atualmente as ocupações são parte do repertório de ação política de diversos movimentos sociais, rurais e urbanos. Desde os anos 1990, foi possível perceber que as lutas por moradia, por créditos para a pequena produção, contra a construção de barragens e a remoção de famílias têm se valido desse modo de reivindicar para chamar atenção do Estado. Quando as ocupações de terras e terrenos não surtem os efeitos desejados, os movimentos sociais têm recorrentemente ocupado também prédios públicos como forma de estabelecer negociações com diversos governos.

Para saber mais

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964: dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 nov. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso em: 16 set. 2011.

SIGAUD, L.; ERNANDEZ, M.; ROSA, M. C. *Ocupações e acampamentos: sociogênese das mobilizações por Reforma Agrária no Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO E SUPERÁVIT

Gabriel Grabowski

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

A organização estrutural de uma sociedade capitalista dependente e subordinada como a brasileira se reflete na política e no financiamento da educação. O fato de sermos uma das sociedades com maior concentração de riqueza, e uma das mais desiguais do mundo, tem como consequência a oferta de educação desigual para classes desiguais e a distribuição desigual de recursos. Portanto, as políticas de financiamento e de distribuição dos recursos em sociedades capitalistas precisam ser estudadas e interpretadas não como categorias isoladas, mas no seu conjunto, na sua totalidade (Frigotto, 1983).

Cabe salientar que a gestão dos fundos públicos e o financiamento e o orçamento da educação são reveladores das prioridades que o capital induz o Estado a implementar e permitem refletirmos sobre a natureza, a finalidade e as prioridades estabelecidas pelos agentes de implementação de políticas e programas sociais e educativos. Para Dias Sobrinho: “O financiamento é uma questão crucial no quadro das mudanças de relações entre o Estado e as instituições educacionais, especialmente as públicas. As novas formas de financiamento apresentam algumas características específicas e tão importantes que acabam dando o tom aos conteúdos das reformas” (2002, p. 172).

Historicamente, ao longo do século XIX, importantes lutas sociais tiveram como resultado a transformação dos

Estados monárquicos e absolutistas, de forte caráter aristocrático, em Estados republicanos e representativos, inclusive na América recém-independente. Ao contrário do que acontecia nos Estados absolutistas e monárquicos, que não tinham compromisso com gastos públicos e sociais, os Estados republicanos prometiam realizá-los. Entretanto, o atendimento dos interesses populares ficou na promessa, apesar de ser da cobrança de impostos do povo que os Estados sobrevivem. A constituição dos Estados republicanos tornou os interesses dominantes da burguesia liberal prioritários e apresentados como representativos do povo, destinando os gastos dos Estados para a satisfação das necessidades, dos problemas e dos interesses associados com a estruturação de sociedades urbanas e industriais capitalistas competitivas e capazes de acumular e reproduzir o capital. Esse interesse estava acima do interesse genuinamente popular. Isso explica por que a oferta de serviços e bens públicos, como os de educação, saúde e saneamento, não atendia a todos. De modo complementar, essa burguesia justificava a precária distribuição pública dos serviços e dos bens públicos pela naturalização das desigualdades sociais conforme a origem social de cada um. Na radicalização das lutas sociais, que ganharam um conteúdo mais democrático em alguns países nas primeiras décadas do século XX, as receitas oriundas da economia popular,

obtidas por meio de tributos, impostos e taxas, tornaram possível promover e garantir, para todos, a oferta de serviços e de bens públicos, como os referidos anteriormente.

Os Estados, além disso, tinham outros gastos vistos como prioritários, os quais, de modo corriqueiro, implicavam pedir empréstimos para saldá-los. O endividamento do Estado pode ser reconhecido como a marca mais característica da própria existência do Estado republicano liberal, burguês e capitalista. Assim, atender o endividamento passou a ser prioritário ora por razões de guerra religiosa ou ideológica, ora por causa das frequentes crises econômicas e outros conflitos. O século XX está caracterizado fundamentalmente por um conjunto histórico que tornou os interesses, as necessidades e os problemas populares secundários em relação às prioridades da nação em conflito.

“Uma vez que a dívida pública do Estado tem o seu suporte nas receitas do Estado, que tem que cobrir os pagamentos anuais por juros etc., o sistema de impostos moderno foi o complemento necessário do sistema de empréstimo nacional” (Marx, 1983, p. 150). A formulação desta ideia há quase cento e cinquenta anos ainda esclarece os dias atuais. Marx, ao reconhecer no endividamento público um dos processos históricos da acumulação primitiva, explicitou o mecanismo de sua realização: o “sistema de impostos” está a serviço da cobertura dos pagamentos da dívida pública. Assim, a população mantinha um sistema de impostos para viabilizar um conjunto de bens e serviços públicos, muitas vezes em estado precário ou de extrema inoperância, e destinava grande parte do orçamento público, prioritariamente, para o paga-

mento da dívida, tornando o país “confiável” do ponto de vista dos credores nacionais e internacionais.

Esta ideia está viva, como comprova o caso brasileiro, pois, na consulta ao sítio da Agência Câmara de Notícias em busca das expressões legislativas da Câmara Federal, lê-se que contingenciamento significa o bloqueio de despesas previstas no Orçamento Geral da União.¹ Esse procedimento é empregado pela administração federal para assegurar o equilíbrio entre a execução das despesas e a disponibilidade efetiva de recursos. As despesas são bloqueadas a critério do governo, que as libera ou não, dependendo da sua conveniência. Essa conveniência tornou-se lei. Desde 1999, este procedimento vem sendo aplicado respeitando a Lei de Responsabilidade Fiscal, que afirma claramente a necessidade de garantir que as contas públicas produzam um índice chamado superávit primário do setor público, ou seja, sinaliza o quanto a receita da União, dos estados e municípios e das empresas estatais deve ser maior do que as suas despesas, o que, por sua vez, representa uma garantia do pagamento dos juros da dívida pública. Dito de outra forma, entende-se por superávit primário uma relação entre a receita e as despesas públicas na qual o total da receita do governo é maior do que os seus gastos não financeiros, excluídos os gastos financeiros destinados ao atendimento do pagamento de juros e encargos com a dívida pública. Este índice, sendo positivo (superávit), sinaliza aos que emprestam ao Estado a capacidade que ele tem de pagar a sua dívida, tanto o valor principal quanto os juros que incidem sobre o estoque da dívida.

Toda vez que este índice corre o risco de ser negativo (déficit), passando os

gastos a serem maiores do que a receita, é aplicado o contingenciamento, o bloqueio de despesas. Como afirma o boletim intitulado *Políticas sociais – acompanhamento e análise*, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em fevereiro de 2006:

Em face dessa conjuntura, não é de estranhar que prevaleça a rígida subordinação das políticas sociais às políticas fiscal e monetária em curso. Além do alto custo fiscal que advém dessa estratégia de estabilização, que obriga o governo federal a esterilizar e transferir recursos do lado real da economia (como o são, por exemplo, os investimentos e gastos em programas sociais) para um tipo de gestão financeirizada da dívida pública, há efeitos perversos que se manifestam tanto na desaceleração do ânimo capitalista para novos investimentos como na valorização cambial, que pode reduzir o saldo exportador, justamente os dois motores do crescimento econômico recente. (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2006, p. 8)

Nesse sentido, o país arrecada por meio de uma estrutura tributária extremamente injusta, que onera excessivamente os trabalhadores e consumidores, ao mesmo tempo que economiza justamente na oferta de bens e serviços destinados a atender esses grupos: ao priorizar o pagamento da dívida, deixa sistematicamente de gastar em programas e ações governamentais essenciais para o bem-estar de sua população. Paralelamente, o atendimento à política de superávit primário desestimula,

como já observado, novos investimentos, já seja pela própria redução dos montantes a serem aplicados, ou seja por promover a isenção de tributos futuros como forma de financiar os novos investimentos.

Até o ano passado, o bloqueio de despesas, também chamado de Desvinculação da Receita da União (DRU), podia incidir inclusive sobre aqueles investimentos destinados à educação, ainda que os mesmos estivessem previstos no Orçamento Geral da União. Do ano 2000 até hoje, depois de 11 anos e da economia de algumas dezenas de bilhões de reais, os recursos destinados à educação não podem mais ser contingenciados de recursos provenientes das receitas da União, estados e municípios. Conforme o boletim do Ipea, a

[...] Emenda Constitucional [EC] nº 59 já se antecipou e estabeleceu a eliminação gradual dos recursos retidos pela Desvinculação das Receitas da União (DRU) em relação ao montante que deve ser aplicado anualmente pela União. Desse modo, ficou estabelecido que em 2009 o percentual a ser retido pela DRU cairia para 12,5%; em 2010, para 5%; e em 2011, seria nulo. Até a aprovação da EC nº 59, a legislação previa a manutenção integral da DRU até o fim de 2011 – o que significava permitir a desvinculação de até 20% do total de impostos arrecadados pela União para aplicação discricionária por parte do governo, independentemente das vinculações previstas na Constituição Federal de 1988. (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2006, p. 130)

A Constituição Federal de 1988 expressa que a educação é um direito social e responsabiliza o Estado e a família pelo seu provimento. Para resguardar o direito à educação, o Estado estabeleceu a estrutura e as fontes de financiamento. Ao determinar a vinculação de recursos financeiros para a educação, a Constituição garantiu percentuais mínimos da receita, resultantes de impostos, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino: 18% da receita de impostos da União e 25% da receita de impostos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, incluindo-se as transferências ocorridas entre esferas de governo e o salário-educação. Desta forma, o financiamento da educação pública está alicerçado, de um lado, por um conjunto de “fontes de recursos financeiros protegidos” (receita de impostos, vinculações, salário-educação) e, de outro, por um “financiamento flexível” (contribuições sociais, concursos de prognósticos, empréstimos, alocações orçamentárias etc.).

A vinculação pura e simples de impostos, excluindo gradativamente outros mecanismos de arrecadação, como taxas e contribuições sociais, agregada aos contingenciamentos e às diversas interpretações de gastos que podem ser considerados dentro dos percentuais, permite que os entes federados, quando lhes falta compromisso ético-político, não cumpram sequer os valores vinculados constitucionalmente. Também a vinculação não representa nem a real necessidade nem a potencialidade do país, expressa no produto interno bruto (PIB) e na riqueza acumulada por empresas e indivíduos, tanto que, mesmo sendo uma das maiores economias do mundo, não somos os maiores investidores em educação, além

de permitirmos que um seletivo grupo de bilionários constitua fortunas exorbitantes, sem taxá-los proporcionalmente.

Segundo Nelson Amaral (2011), pesquisador do financiamento da educação no Brasil, é necessário utilizar, pelo menos, duas outras variáveis fundamentais: o valor do PIB do país e o tamanho do alunado a ser atendido. Neste sentido, temos uma população educacional de 84,4 milhões de habitantes (45% da população), com um PIB de 3,675 trilhões de reais em 2010, quando se investiram 81 bilhões de reais em educação, ou seja, 5% do PIB.

O cálculo dos investimentos em educação ainda gera muitas dúvidas e controvérsias. Enquanto o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) divulgam um gasto direto de 5% do PIB e um gasto indireto de 5,7% do mesmo (considerando inativos, previsão de aposentadorias futuras etc.), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em estudos recentes (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, s. d.), atribui ao Brasil um investimento de 4%. O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) previa uma meta de 7%, vetada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso; e o novo projeto de lei nº 8.035/2010 (proposta de PNE para o período 2011-2021) propõe atingir progressivamente 7% até 2020, com avaliação em 2015, contrariando a proposta aprovada na Conferência Nacional de Educação (Conae) de atingir 7% em 2011 e 10% até 2014.

É importante destacar que o financiamento não é só alocação de recursos financeiros para a educação é um conjunto de medidas e de outros ins-

trumentos de gestão que impõe objetivos comuns estabelecidos. Financiar a educação não é um fim em si mesmo, mas um *meio* para um fim maior: uma política nacional de Estado para a educação. Não existe um modelo ideal de financiamento, tudo depende dos objetivos da política de educação em razão do projeto social, econômico e político do país, dos jovens estudantes, das famílias, do mundo do trabalho, enfim, da sociedade, cabendo ao Estado não apenas financiar e prover os recursos, mas também coordenar, supervisionar, induzir e articular os programas e os outros setores potenciais financiadores.

Em *Escola não é um empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, Christian Laval alerta que “se nós ainda não estamos na liquidação brutal da forma escolar como tal, nós assistimos seguramente a uma mutação da instituição escolar que se pode associar a três tendências: uma desinstitucionalização, uma desvalorização e uma desintegração” (2004, p. xviii). A *desinstitucionalização* decorre do modelo de escola como “empresa aprendiz”, gerida por princípios do novo gerenciamento e submetida à obrigação de resultados e de inovações; a *desvalorização* acontece quando os valores “clássicos” de emancipação política e de expansão pessoal são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção social; e a *desintegração*, por sua vez, ocorre na medida em que se introduzem mecanismos de mercado no funcionamento da escola, por meio da promoção da “escolha da família”, ou seja, de uma concepção consumidora da autonomia individual, em diferentes formas de

consumo educativo, reproduzindo as desigualdades sociais.

No plano das formulações de políticas e programas de educação do campo, é muito nítida a disputa de interesses das elites econômicas e privados sobre a escola, sobre os seus programas e, até, sobre a sua função social. Segundo algumas pesquisas (Grabowski, 2010; Grabowski e Ribeiro, 2007; Cunha, 2007), a descontinuidade comprova, por um lado, a ausência de uma política nacional de educação – política que deveria ser construída pelo conjunto da sociedade, como síntese possível que represente um projeto de nação –, e revela, por outro, que governar com base em programas e projetos é uma forma mais flexível de repassar recursos públicos para a esfera privada.

No contexto brasileiro de um modelo de financiamento da educação baseado em “recursos protegidos” – mediante as vinculações de impostos – e “recursos flexíveis”, que dependem da conjuntura política (prioridade de governo), da economia, da balança comercial (superávit), da inflação (cortes orçamentários e contingenciamentos) e da prioridade da política, nossa educação fica dependente da capacidade de financiamento da economia, do Estado e dos governantes (gestores), pois, regularmente, os percentuais mínimos de investimentos em educação estabelecidos não são integralmente aplicados ou estão suscetíveis a contingenciamentos, sendo alocados mais por critérios políticos do que de acordo com as necessidades sociais.

Notas

¹ Ver <http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/73423.html>.

Para saber mais

AMARAL, N. C. *O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB*. In: SEMINÁRIO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Anais...* Brasília: MEC, 2011.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, G. Política e financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual de recursos. *Cadernos do Cedes*, n. 5, p. 3-17, 1983.

GRABOWSKI, G. *Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.

_____; RIBEIRO, J. A. R. *Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios*. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1. *Anais...* Brasília: MEC/Setec, 2007.

HOBBSBAM, E. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Políticas sociais – acompanhamento e análise*, n. 12, fev. 2006. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_12/bps%2012_completo.pdf. Acesso em: 20 set. 2011.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

MARX, K. Acumulação primitiva. In: _____. ENGELS, F. *Obras escolhidas*. Lisboa: Avante, 1983. V. 2, p. 104-158.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). INSTITUTE FOR STATISTICS. Data Centre. Montréal: Unesco Institute for Statistics, [s.d.]. Disponível em: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng. Acesso em: 18 nov. 2011.

ORGANIZAÇÕES DA CLASSE DOMINANTE NO CAMPO

Regina Bruno

Elaine Lacerda

Olavo B. Carneiro

Alguns traços marcam a identidade de classe e a organização política do patronato rural no Brasil: a multiorganização, a representação direta, o empenho na construção da união de todos acima dos interesses de cada fração, a exigência de um Estado provedor e protetor convivendo com a defesa do mercado, a visão da propriedade da terra como direito absoluto, o discurso da solidariedade entre as classes sociais no campo e a violência como prática de classe. São traços definidores da prática política e da retórica de legitimação dos grandes proprietários de terra e dos empresários rurais e do agronegócio no Brasil e que muito contribuem para o exercício da dominação e a exploração de classe.

Procuraremos apresentar resumidamente neste verbete esses traços característicos da organização e da representação política do patronato rural no Brasil. Em seguida, elencaremos as instâncias de organização e de representação mais significativas. Por anunciar uma nova configuração na representação de interesses e construção da hegemonia, será dada atenção especial à Associação Brasileira do Agronegócio (Abag). Finalmente, ressaltaremos alguns elementos definidores da prática política e da retórica de legitimação patronal rural nos anos recentes.

Multiorganização

Frequentemente uma mesma fração de classe, setor produtivo ou portavoz participa, concomitantemente, de várias instâncias de representação. Essas frações integram a estrutura sindical patronal oficial, representada pela Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA). São membros da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) e da tradicional Sociedade Rural Brasileira (SRB). Participam da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag) e integram as inúmeras associações por produto e multiproduto criadas nas últimas décadas, juntamente com a consolidação das cadeias produtivas. E os representantes patronais de maior poder econômico e político têm assento nos conselhos das Federações da Indústria e do Comércio ligada à agricultura.

Em defesa do monopólio fundiário e contra as críticas sobre o uso do trabalho escravo, grandes proprietários de terra e empresários rurais e do agronegócio também se sentem-se representados pela União Democrática Ruralista (UDR), pela então denominada Bancada Ruralista e pelos inúmeros grupos de defesa da propriedade da terra que costumam despontar como reação às lutas por terra, à demanda

por uma reforma agrária e à reivindicação do movimento quilombola pelo direito ao território. A prática da multiorganização em muito contribui para neutralizar a segmentação de interesses e para a construção do consenso.

Representação direta

Quase sempre são os proprietários de terras e empresários rurais e do agronegócio que se fazem diretamente representar quer no Congresso Nacional e em agências do Estado, ocupando postos federais, quer na sociedade civil. Com frequência, são os melhores quadros políticos que assumem o papel de porta-vozes dos interesses patronais.

Dentre os exemplos mais expressivos, temos Roberto Rodrigues, proprietário de terras, empresário rural e ex-ministro da Agricultura e Pecuária (2003-2006), e Luiz Fernando Furlan, empresário brasileiro, acionista e neto do fundador do grupo Sadia, e ex-ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (2003-2007). A Banca Ruralista no Congresso Nacional é outro exemplo de representação direta em que se destacam o médico agropecuarista Ronaldo Caiado (DEM/GO), o agropecuarista e empresário rural Abelardo Lupion (DEM/PR), o ruralista convicto e dono de terras Moacir Micheletto (PMDB/PR), o arrozeiro Paulo César Quartiero (DEM/RR) e a proprietária de terras, empresária pecuarista e senadora Kátia Abreu (DEM/TO).

União acima das divergências de cada fração, grupo ou setor

As classes dominantes do campo – diversificadas e heterogêneas – frequentemente apresentam interesses confi-

tantes. Assim, nas cadeias produtivas, muitas vezes o lucro de um setor representa o prejuízo de outro, e as condições de acumulação dos grupos são diferenciadas tanto à jusante quanto à montante, ou quando situadas dentro da porteira da fazenda. Além disso, de outra perspectiva, sempre foi intensa a disputa pela primazia da representação de classe.

Entretanto, quando se sentem ameaçados em seus privilégios e interesses comuns, como é o caso da defesa da concentração de terras, todos se unem, pois sabem que a união é condição primeira da reprodução social e do exercício da dominação e da exploração. Por essa razão, na disputa política e nas divergências econômicas estão contidos os acordos e as alianças. E em nenhum momento da história brasileira ouvimos falar de interesses conflitantes e divergências sobrepondo-se à união de todos.

Por um Estado tutelar e protetor dos interesses patronais

Mais mercado e menos Estado, reivindicam os porta-vozes do patronato rural, para quem a livre iniciativa é a garantia para a construção de uma nova institucionalidade. Entretanto, ainda prevalece, como elemento norteador da prática patronal, a defesa de um Estado tutelar, protetor e provedor, assim como a cultura do favor, as relações officiosas e a valorização dos velhos recursos de patronagem – em grande medida realimentados pelo próprio Estado – convivendo lado a lado com relações legais e oficiais.

Ademais, na visão do patronato rural, o Estado seria o único culpado pela

pobreza e má distribuição de renda e de recursos, pelo recrudescimento da violência no campo e pelo aparecimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A defesa da livre iniciativa ou a exigência da proteção do Estado dependerá do que melhor convier aos propósitos patronais e do que melhor se ajustar aos seus objetivos. “No Brasil tem-se a moral que convém à produção que se deseja”, declara um porta-voz patronal” (Bruno, 2002, p. 16).

Propriedade como direito absoluto e incontestável

Outro traço comum das classes dominantes no campo é a visão de propriedade como direito absoluto, incontestável e “naturalmente” herdado. Além disso, da grande propriedade fundiária teriam surgido os principais valores da sociedade brasileira: a “audácia” e a “bravura”. São atributos que, em certo sentido, carregam consigo aquilo que Oliveira Viana caracteriza, em seu livro *Populações meridionais do Brasil* (2000), como os elementos ideológicos do domínio que nega a dimensão social da propriedade da terra.

A violência como prática de classe

Associada à noção de propriedade da terra como domínio, temos a violência como prática de classe. Seja física ou simbólica, é uma violência estruturante que expõe velhos e novos padrões de conduta e de pensamento, e impede o reconhecimento do outro mediante o uso da força ou da coerção.

Não se trata de uma postura individual e esporádica, e sim de uma violência ritualizada e institucionalizada,

que implica a formação de milícias, a contratação de capangas, uma lista dos marcados para morrer e os massacres. E que exige o comprometimento de todos. No entanto, quando necessário, disputam politicamente os trabalhadores do campo e lançam mão do discurso da solidariedade de classe e da amizade entre patrões e empregados como instrumento de cooptação.

Entidades de representação e ação coletiva do patronato rural

A prioridade da organização na defesa de seus interesses sempre foi uma preocupação das classes dominantes do campo no Brasil, remontando à própria constituição dos grandes proprietários de terra, dos empresários rurais e do agronegócio como classe. As primeiras entidades surgem no início do século XIX, “com as experiências dos ‘Clubes de Lavoura’ e as ‘Sociedades Auxiliadoras’”, que “nasceram de dificuldades localizadas visando interesses muito particulares e tiveram curta duração” (Brito, 1991, p. 3).

Dentre as entidades tradicionais mais significativas, destacam-se a Sociedade Nacional de Agricultura, a Confederação Rural Brasileira e a Sociedade Rural Brasileira.

Em 1897, é criada a Sociedade Nacional de Agricultura, que desponha com a finalidade de “desenvolver ações políticas e educacionais em prol da agricultura brasileira”. A entidade “estimulou a fundação de sindicatos e de associações patronais vinculados a distintos ramos produtivos e em várias regiões do país [...]. Tal postura consistia em uma estratégia para aumentar a pressão pela criação do Ministério

da Agricultura, uma das principais demandas pleiteadas pela SNA no período” (Ramos, 2011, p. 31). Nas últimas décadas, a SNA transformou-se em instância de mediação de interesses e de neutralização de conflitos patronais rurais. Hoje, ela se autodefine como uma entidade na qual “a tradição e a modernidade convivem sob a égide da qualidade”,¹ expressando, assim, uma ambivalência própria das classes dominantes no campo no Brasil.

Já a Confederação Rural Brasileira, fundada em 1928, só veio a funcionar efetivamente em 1951, e seu objetivo era “contribuir junto a órgãos do governo federal na formulação de políticas agrícolas e também representar oficialmente o conjunto da agricultura do país” (Ramos, 2011, p. 34).

Por último, a Sociedade Rural Brasileira, fundada em 1919 na cidade de São Paulo, entidade que apresenta como principais objetivos “representar o produtor rural brasileiro, encaminhar reivindicações e propostas às autoridades, defender os interesses do setor na mídia, costurar alianças e atuar como mediadora entre os elos das cadeias produtivas, estimular a geração de políticas públicas favoráveis à agropecuária”.²

Em 1985, durante a Nova República, a atuação da entidade, e de seu presidente Flávio Teles de Menezes, foi decisiva nos rumos da grande política institucional contra o I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA) e na coordenação das estratégias de ação das classes dominantes no campo.

A entidade continua a representar principalmente pecuaristas, cafeicultores e produtores de grãos, mas conta também com a participação de outros segmentos, como produtores

de laranja e indústrias de insumos (Ramos, 2011).

Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil

A Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) é o órgão máximo de representação do sistema sindical patronal rural, abrangendo todas as federações de agricultura (uma por estado), que, por sua vez, comportam todos os sindicatos rurais espalhados pelo país. Os empregadores rurais e todos os proprietários de terras que estejam acima da dimensão do módulo rural estabelecido para a sua região estão oficialmente representados pela CNA. O sistema sindical rural, tanto de empregados quanto de trabalhadores, foi regulamentado pelo Estatuto do Trabalhador Rural (lei nº 4.214, de 2 de março de 1963), promulgado durante o governo João Goulart, e se orienta pelas normas gerais da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Por ser a única representante legalmente estabelecida do patronato rural em âmbito nacional, a CNA tem assento em vários conselhos, comissões temáticas, grupos de trabalho e programas oficiais relativos à agropecuária. Daí que tenha se tornado elemento importante em torno do qual se aglutinam as demais organizações patronais rurais (Leal, 2002).

A CNA é dirigida por uma diretoria executiva, subordinada ao Conselho de Representantes, órgão máximo da instituição, composto por um colégio de 27 presidentes das federações da agricultura, e se atribuiu como “missão”: a união da classe produtora rural; a defesa do homem do campo e da

economia agrícola; a valorização da produção agrícola e a preservação do meio ambiente, associadas ao desenvolvimento da agropecuária e da produção de alimentos; a defesa do livre comércio de produtos da agropecuária e da agroindústria; e a busca e a demonstração do correto conhecimento de problemas e soluções apropriados às questões da categoria econômica.

Organização das Cooperativas Brasileiras

Fundada em 1969, a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) se caracteriza pela estreita relação com o governo federal. Tal situação

[...] deveu-se a aspectos inerentes ao próprio ideário cooperativista, marcado pela valorização de três aspectos: a) o caráter supostamente mais democrático das cooperativas; b) sua autorrepresentação enquanto parte integrante de um projeto não capitalista e anti-lucro; e, finalmente, c) a possibilidade de distribuição dos “ganhos” entre os cooperados segundo seu “trabalho”, e não segundo o capital investido. (Mendonça, 2005a, p. 4)

Ainda segundo essa autora, tais argumentos “transformaram o cooperativismo num dos mais expressivos movimentos de negação do conflito social” (ibid.). Entretanto, esse ideário tem sido insuficiente para neutralizar as tensões existentes entre as bases cooperativistas, compostas predominantemente por pequenos agricultores,

e a direção política, representada por grandes cooperativas empresariais.

Nas últimas décadas, a OCB buscou apresentar-se como modelo de representação institucional e política para os demais grupos patronais rurais. Isso porque, segundo um dos dirigentes, “o agricultor de nova geração exige uma entidade de representação eficiente”.

Associação Brasileira do Agronegócio

Apresentada oficialmente em 6 de maio de 1993 no auditório Nereu Ramos, no Congresso Nacional, a Associação Brasileira do Agronegócio (Abag) – inicialmente intitulada Associação Brasileira de Agribusiness – representa, desde a sua origem, importante base de atuação do agronegócio³ em sua busca por uma institucionalidade favorável ao modelo organizacional difundido pelo conceito de *agronegócio*, o qual tem sido, nos últimos anos, ressignificado como *agricultura sustentável* e traduzido por um *sistema de gestão de riscos* cuja operacionalização inclui a própria definição de *desenvolvimento*.

Vale mencionar que a então Associação Brasileira de Agribusiness foi apresentada ao grande público em 14 de junho – pouco mais de um mês após a cerimônia oficial de Brasília –, no Seminário de Agribusiness realizado na cidade de São Paulo, no qual se discutiram questões ligadas à segurança alimentar; ao *agribusiness* – conceito e abrangência; ao tamanho e custo do Estado; e à infraestrutura e ao *agribusiness* brasileiro. A organicidade da iniciativa, considerando-se não apenas o contexto de sua realização – revisão da Carta de 1988 e eleição da

fome como problema nacional –, mas também a própria estratégia de representação empregada pela Abag – baseada no resgate de temas de interesse comum entre suas bases sociais –, revela uma fina sintonia com a *orquestração de interesses* que tem caracterizado o chamado “novo” rural brasileiro (Silva, 1996).

Fruto do processo de politização da economia, a Abag materializa os esforços para a institucionalização da ideia de agronegócio no país. Cunhado em 1957 por John Davis e Ray Goldberg durante estudos desenvolvidos no Programa de Pesquisa Agricultura e Negócios da Harvard Business School (HBS), o conceito de *agribusiness* seduziu o então presidente (herdeiro) do Grupo Agroceres Ney Bittencourt de Araújo, cuja presença nos seminários realizados na HBS passou a ser frequente a partir da década de 1970. Essa visão sistêmica das atividades agrícolas cooptou de tal forma o empresário, que ele incorporou a missão de difundir-la no Brasil, dando início a um processo de mobilização do patronato rural o qual veio a congregar importantes lideranças de um setor que acabou sendo reinventado. A agricultura foi ressignificada então como *agribusiness*, cujo exercício de tradução e acomodação teria sido marcado, segundo os próprios porta-vozes do agronegócio, por algumas “liberalidades”.

Nesse sentido, foram realizadas algumas aproximações: 1) *complexo agroindustrial* e *sistema agroalimentar* exprimiam o conteúdo da palavra *agribusiness*; 2) setor de insumos e bens de produção, setor “antes da porteira da fazenda”, equivalia ao conjunto das atividades econômicas que ofertaria produtos e serviços para agricultura (*farm supplies*); 3) agricultura, setor rural, agropecuária, setor agrícola, produção agropecuária e agrícola e atividades “dentro da

porteira da fazenda” eram sinônimos, e representavam, dentro das unidades ou estabelecimentos rurais, um agregado que seria responsável pela produção vegetal e animal (*farming*); e 4) processamento e distribuição, agregado situado “depois da porteira da fazenda”, envolvia as atividades na indústria e nos serviços para a conversão e a comercialização dos bens de consumo feitos com produtos de origem agropecuária (Araújo, Wedekin e Pinazza, 1990).

Somados os agregados antes, dentro e depois da porteira, temos a constituição de uma rede de conexões cuja necessidade de ordenação e representação política legitimaria o projeto de uma associação que traduzisse a nova realidade e dotasse de importância política o poderoso complexo econômico definido, didaticamente, nas obras editadas pela Agroceres de Ney Bittencourt de Araújo e, posteriormente, pela própria Abag no exercício de sua função histórica real.

Importa mencionar que, recordando as origens da Associação Brasileira do Agronegócio, Roberto Rodrigues enfatiza a insistência de Araújo na institucionalização da própria Frente Ampla da Agropecuária Brasileira (Faab), em cuja experiência Rodrigues identifica a semente da Abag.

Vale registrar que, mesmo localizada na cidade de São Paulo, a associação recebeu o qualificativo “nacional”, como forma de distinção em termos de abrangência de representação, consideradas as suas experiências regionais, materializadas na representação do Rio Grande do Sul (Abag/RS) e de Ribeirão Preto (Abag/RP).

Examinado o conteúdo discursivo dos agentes da Abag, nele destacam-se quatro elementos estruturantes: o desenvolvimento sustentado, a integração

à economia internacional, a eliminação de desigualdades de renda e bolsões de miséria e o respeito ao meio ambiente. Tais elementos são apontados como problemas estruturais do Brasil, e a abordagem dos mesmos acaba apresentando uma linha de continuidade em termos de demandas e proposições na qual sobressaem três grupos de ação: políticas públicas, ordenação das cadeias produtivas e negociações internacionais.

Não devemos esquecer que, tendo como perspectiva dotar de capacidade de direção o núcleo dirigente do empresariado rural no Brasil, a Abag se insere no complexo campo de disputa pela definição de agendas e pela escolha do tratamento dado aos problemas eleitos como prioridade. De tal forma, suas frentes materiais (congressos, fóruns etc.) não só buscam organizar o aludido grupo no sentido de práticas e discurso, mas também objetivam gerar reconhecimento social para a legitimação da condução dos processos sob a ótica do *agronegócio*, divulgado como o principal negócio do país. A participação do *Sistema* no produto interno bruto (PIB) do Brasil tem sido um dos principais argumentos da campanha de afirmação do agronegócio como principal base de sustentação da economia nacional. Entretanto, a mensuração de tal contribuição não tem levado em consideração os custos socioambientais que questionam a sustentabilidade do modelo produtivo defendido.

Fruto da soma dos esforços de figuras de peso como Ney Bittencourt de Araújo e Roberto Rodrigues, a Abag pertence à complexa rede de organizações – atenção aos *think tanks*⁴ Instituto de Estudos do Comércio e Negociações Internacionais (Icône) e Instituto para o Agronegócio Respon-

sável (Ares), além de espaços como o PENSA, Centro de Conhecimento em Agronegócios, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – cuja materialidade revela eficiente práxis do processo de institucionalização dos interesses do patronato rural, um processo no qual as interações entre os campos econômico, político e intelectual, no que diz respeito à condução das atividades ligadas à agricultura, são explicitadas. Enfim, constata-se uma gama de organizações com porta-vozes próprios e com funções bem definidas para o trabalho de valorização dos negócios e interesses do *Sistema*.

Vale reforçar que a conjuntura na qual emergiu a Abag constitui causa e consequência do estabelecimento de novas configurações e do reordenamento da organização e da representação de classe.

União Democrática Ruralista

A União Democrática Ruralista (UDR) foi fundada em 1985 por pecuaristas e grandes proprietários de terra, em sua maioria das regiões Centro-Oeste e Sudeste, insatisfeitos com os rumos da Reforma Agrária durante o governo José Sarney, temerosos com os possíveis desdobramentos do movimento de ocupações de terra durante a Nova República e decepcionados com a “timidez” de seus dirigentes, “acomodados” com os privilégios dos governos militares. Ronaldo Caiado, uma das principais lideranças da entidade, é descendente de tradicional família de políticos e pecuaristas de Goiás.

A UDR se autodissolveu oficialmente no início dos anos de 1990, entretanto frequentemente reaparece

no cenário político nacional como referência de uma prática caracterizada pelo enfrentamento aberto e a defesa explícita da violência contra os trabalhadores rurais e os sem-terras. Despontou também como sinônimo de mobilização patronal e do corporativismo e como símbolo da defesa absoluta do monopólio fundiário.

A Bancada Ruralista

A Bancada Ruralista despontou nos anos 1980, em meio ao debate sobre a Assembleia Nacional Constituinte, como um dos desdobramentos da mobilização patronal de grandes proprietários de terra e empresários rurais durante o governo da Nova República, e tem se apresentado como importante espaço de representação dos interesses patronais rurais.

A inserção dos parlamentares ruralistas nas inúmeras redes de sociabilidade política, econômica, religiosa, cultural e social existentes tanto no Congresso Nacional quanto fora dele não apenas contribuiu para a construção de determinada concepção de mundo, fundamento de uma identidade ruralista e do poder patronal, como também garante o êxito de suas demandas, além de contribuir para a criação de laços sociais com outros grupos não necessariamente ligados à agricultura. Ou seja, há um entrelaçamento entre vários campos, instâncias, estruturas e atores que realimenta pleitos e interesses os mais diferenciados. Sob essa perspectiva, a garantia de manutenção do monopólio e da concentração fundiários, a renegociação das dívidas e, recentemente, a aprovação do Código Florestal contemplando várias reivindicações ruralistas também são negociadas nas inúmeras viagens em missões oficiais, na atuação dos parlamentares

em comissões que tratam dos mais variados temas, nos acordos sobre o perfil da mesa da Câmara dos Deputados e na troca de favores intraclasses.

A rede de sociabilidade política é seguramente a mais expressiva. Ela compreende, sobretudo, as atividades político-partidárias, sindicais, corporativas e os cargos públicos. Diz respeito, por exemplo, à participação dos deputados ruralistas nas diversas comissões parlamentares e à sua presença nos grupos e frentes parlamentares e nas missões oficiais de representação política. Diz respeito, também, às atividades sindicais e representativas de classe. Já a rede de sociabilidade profissional, como o próprio nome enuncia, abrange as atividades profissionais dos parlamentares – agricultores, pecuaristas, empresários, cafeicultores, empreiteiros, “donos” de universidades e colégios, advogados, médicos etc. E, finalmente, a rede societal, que compreende basicamente as atividades associativas e a participação dos deputados em agremiações sociais e religiosas, como a participação no Lions Club e na maçonaria (Bruno, 2009).

Grupos de defesa da propriedade da terra

Nos momentos de intensificação de conflitos fundiários e de demanda pela Reforma Agrária, como ocorreu durante a Nova República, costumam despontar vários grupos de defesa da propriedade da terra, em geral compostos por grandes proprietários de terra e pecuaristas, em especial nas regiões de conflito de terra e de concentração fundiária. Dentre os mais expressivos, temos o Pacto de Unidade e Resposta Rural (PUR), criado originalmente em

Carazinho (RS), em 1985, por grandes proprietários de terra, em reação à proposta de Reforma Agrária da Nova República e às ocupações de terra.

Também foram criadas ou reativadas entidades como a Sociedade do Sudoeste do Paraná; a Associação de Defesa da Propriedade Privada do Sudoeste Catarinense; a Associação dos Empresários da Amazônia; a Milícia Rural da Região do Araguaia; a Associação de Produtores Rurais do Sul do Pará; o Comando Democrático Cristão, no Pará; o Grupo de Defesa da Propriedade de Andradina, em São Paulo; e a Associação de Defesa da Propriedade dos Usineiros, de Pernambuco (Bruno, 2009).

Posteriormente, em meados de 2002, quando se vislumbrou a possível vitória de Luiz Inácio Lula da Silva na campanha para a Presidência da República, teve início a constituição de um novo campo de conflito agrário, caracterizado, de um lado, pela expectativa dos movimentos sociais de luta pela terra e, de outro, pelo temor dos grandes proprietários de terra e empresários rurais do agronegócio quanto à possibilidade não só de realização de uma reforma agrária, mas, sobretudo, de fortalecimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e das lutas pela terra. O medo dos desdobramentos políticos e das possibilidades abertas com a vitória de Lula e a demora do governo em elaborar diretrizes definidoras de uma política fundiária – e, conseqüentemente, a retomada das ocupações de terra – tiveram como desdobramento a intensificação da violência patronal rural e a revitalização de suas instâncias de representação.

Nesse mesmo período, tem início o fortalecimento da Bancada Ruralista,

ao mesmo tempo que há um “retorno” da UDR ao cenário político nacional, uma maior visibilidade da CNA, que “volta” a ter um lugar de destaque, com o apoio estratégico e nem sempre visível da SRB, e uma renovação na OCB.

É também quando se revitaliza o Movimento Nacional dos Produtores (MNP) e quando assistimos mais uma vez à criação de várias organizações patronais rurais em defesa do monopólio da propriedade da terra. Dentre as mais expressivas politicamente, temos o Primeiro Comando Rural (PCR), o Movimento Reforma Agrária Sem Invasão (MRASI), no estado do Paraná, a Associação Democrática dos Produtores de Minas e a União de Defesa da Propriedade Rural (UDPR), também em Minas Gerais (Bruno, 2005).

Ainda do ponto de vista da organização e da ação coletiva do patronato rural brasileiro, temos os leilões, as feiras, as exposições agropecuárias e as mobilizações de rua, as quais se configuram como lugar social de afirmação e ampliação de poder e momento de uma sociabilidade que gera, reproduz e reafirma símbolos e identidades de classe.

As mobilizações de rua ocorrem, geralmente, em torno de uma *agenda fundiária*, ou *agenda de políticas setoriais*. Essas mobilizações

[...] possuem um papel particular para visibilidade de um grupo social e de seus interesses e demandas; na construção de uma imagem para a população, para a mídia, para os agentes do Estado e para “dentro”; na pressão por reivindicações junto ao poder público; no fortalecimento ou enfraquecimento político

de entidades de representação [...]. (Carneiro, 2008, p. 1)

O Maio Verde e o Tratoração são seus exemplos mais recentes. O primeiro ocorreu em maio de 2004, como resposta às ocupações de terras promovidas pelo MST, denominadas Abril Vermelho. O Maio Verde foi organizado pelas federações de agricultura de treze estados. O Tratoração, promovido pela CNA com o apoio da OCB, ocorreu entre os dias 27 e 30 de junho de 2005, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília. Integrada principalmente por produtores de grãos (soja, milho e arroz) e de algodão e com a participação da UDR e do MNP, a manifestação reivindicava a “renegociação” de dívidas agrícolas, mas também apresentava demandas sobre seguro rural, crédito rural para a safra 2005-2006, preço da saca do arroz, importação de agrotóxicos e mais espaço nas instâncias do Estado, dentre outras (Carneiro, 2008).

Grandes proprietários de terras e empresários rurais e do agronegócio também costumam recorrer a outros modos de organização e de pressão – informais, mas igualmente eficazes – em favor de seus interesses. Como exemplos, temos as vigílias de intimidação nas proximidades de acampamentos de sem-terra e de assentamentos da Reforma Agrária, os “cercos” às áreas ocupadas por trabalhadores rurais sem-

terra e o “acompanhamento ostensivo” durante as marchas dos Sem Terra. Essas manifestações quase sempre contam com o apoio, às vezes explícito, de agremiações mais reconhecidas e com maior poder de representação, como é o caso da CNA, da OCB e da SRB.

Enfim, cada vez mais a organização e a representação de interesses das classes dominantes do campo no Brasil ocupam um lugar estratégico na reprodução de classe e se caracterizam por um processo crescente de institucionalização e de profissionalização; pela ampliação e diversificação dos espaços de organização; e pelo surgimento de uma nova geração política portadora de uma retórica de legitimidade e de identidade, fundada na competitividade e na defesa da tecnologia como paradigma da modernidade e do desenvolvimento, ao mesmo tempo que reavivam práticas políticas arcaicas, como a violência contra os trabalhadores do campo e os sem-terra, as listas dos marcados para morrer e as mortes anunciadas, o recurso ao trabalho escravo e a dificuldade de perceber a diferença entre a coisa pública e o bem privado. Ou seja, existe uma ambivalência que se apresenta como princípio ordenador da retórica e da prática patronal rural, que desponta como legitimadora das desigualdades sociais econômicas e políticas, e que se atualiza e se objetiva nos embates sociais e políticos.

Notas

¹ Ver <http://www.sna.agr.br>.

² Ver <http://www.srb.org.br>.

³ Mais do que um conceito com o qual o núcleo dirigente do empresariado rural nomeia atividades e agentes ligados à agricultura sob a representação de um *Sistema*, o referido vocábulo é empregado para nomear um movimento de articulação do aludido grupo no sentido de institucionalizar seus interesses tendo como estratégia o uso da marca *agronegócio brasileiro* na construção de uma identidade organizadora da multiplicidade de interesses que

busca congregar. Atenção para o uso do adjetivo pátrio como meio de legitimação e de reconhecimento social, com o qual o intenso processo de desnacionalização sofrido pelos negócios em torno da agricultura brasileira acaba sendo ocultado. Para distinguir “Agronegócio” enquanto movimento político-ideológico, de “Agronegócio” enquanto ferramenta de análise econômica cuja leitura pela figura de um *Sistema* permitiria o aperfeiçoamento das partes pela visão do todo – como divulgado por representantes do empresariado rural –, o termo será destacado em itálico ou será substituído pela palavra *Sistema* quando empregado no sentido patronal. Ver Lacerda, 2009.

⁴ “O conceito de *think tank* faz referência a uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais – sejam eles políticos, econômicos ou científicos. Assuntos sobre os quais, nas suas instâncias habituais de elaboração (Estados, associações de classe, empresas ou universidades), os cidadãos não encontram facilmente insumos para pensar a realidade de forma inovadora” (<http://www.imil.org.br>).

Para saber mais

ARAÚJO, N. B.; WEDEKIN, I.; PINAZZA, L. A. *Complexo agroindustrial: o agribusiness brasileiro*. São Paulo: Agroceres, 1990.

BRITO, B. M. E. *Confederação Rural Brasileira: origem e proposta*. 1991. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 1991.

BRUNO, R. A. L. *O ovo da serpente: monopólio da terra e violência na Nova República*. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. *Quem são os novos ruralistas no governo Lula?* Relatório final de pesquisa. Convênio Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural do Ministério do Desenvolvimento Agrário/Rede de Desenvolvimento, Ensino de Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nead-MDA/Redes-UFRRJ, 2005. Com Olavo Brandão Carneiro (assistente de pesquisa).

_____. *Um Brasil ambivalente*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2009.

_____; CARNEIRO, O. B.; SEVÁ, J. T. *Grupos de solidariedade, frentes parlamentares e pactos de unidade e ação: em pauta o fortalecimento da representação patronal no campo*. Relatório final de pesquisa. Convênio Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural do Ministério do Desenvolvimento Agrário/Rede de Desenvolvimento, Ensino de Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nead-MDA/Redes-UFRRJ, 2007.

_____; SEVÁ, J. T. Representação de interesses patronais em tempo de agronegócio. In: MOREIRA, R.; BRUNO, R. A. L. (org.). *Dimensões rurais de políticas brasileiras*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2010. p. 71-104.

CARNEIRO, O. B. *Manifestações de rua: discursos e práticas do patronato rural brasileiro*. In: LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION (LASA) CONGRESS,

28. *Anais...* Rio de Janeiro: LASA, 11 a 14 de junho de 2009. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/BrandaoCarneiroOlavo.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

_____. *Tratoração – o alerta do campo*: um estudo sobre ações coletivas e patronato rural no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

FREITAS, A. J. de. *UDR – formação, ascensão e queda de uma organização de proprietários rurais*. 1992. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Departamento de Ciências Políticas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.

GÓMEZ, S. Organizações empresariais rurais na América Latina: o caso do Brasil e do Chile. *Revista Abra*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 4-16, ago.-nov. 1987

HEINZ, F. *Representação política e formação de classe*: as organizações da burguesia agrária gaúcha na oposição à reforma agrária (1985-1988). 1991. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

LACERDA, E. *Brasil integrado*: a ideologia sistêmica do agronegócio na Associação Brasileira de Agribusiness. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

LEAL, G. F. *Guardiões da propriedade*: organizações da burguesia agrária e reforma agrária – um estudo sobre a Confederação da Agricultura e Pecuária no Brasil – CNA (1955-2001). 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

MARTINS, J. de S. *O poder do atraso (ensaio de sociologia da história lenta)*. São Paulo: Hucitec, 1994.

MENDONÇA, S. R. de. A construção de uma nova hegemonia patronal rural: o caso da Organização das Cooperativas Brasileiras. *História Hoje*, v. 2, n. 6, mar. 2005. Disponível em: http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=56. Acesso em: 27 set. 2011.

_____. *O patronato rural no Brasil recente (1964-1993)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

_____. *Estado e representação empresarial*: um estudo sobre a Sociedade Nacional de Agricultura (1964-1993). Relatório técnico de pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq, junho de 2004.

OLIVEIRA, E. V. Bancada ruralista: um grupo de Interesse. *Argumento*, Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), Brasília, n. 8, p.1-52, dez. 2001.

PINTO, R. G. *O novo empresariado rural no Brasil*: uma análise das origens, projetos e atuação da Associação Brasileira de Agribusiness (1990-2002). 2010. Dissertação

(Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

RAMOS, C. *Capital e trabalho no sindicalismo rural brasileiro: uma análise sobre a CNA e sobre a Contag (1964-1985)*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SEVERINO, C. F. *Novas estratégias de organização política dos empresários: o caso da Abag*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS), 28. *Anais...* Caxambu: Anpocs, 2004.

SILVA, J. G. da. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: Instituto de Economia, Unicamp, 1996.

_____. Les Associations patronales de l'agriculture brésilienne moderne: les controverses au cours de la transition vers la démocratie (1985-1989). *Cahiers du Brésil Contemporain*, Maison de Sciences de l'Homme, Paris, n. 19, p. 11-34, 1992.

VIANA, O. Populações meridionais do Brasil. In: SANTIAGO, S. (org.). *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000. V. 1, p. 919-1.188.

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Marise Ramos

A noção de competência é de tal forma polissêmica que poderíamos arrolar aqui um conjunto de definições a ela conferida. Uma das definições comumente usadas considera a *competência* como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta e a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (Tanguy, 1997, p. 16). Outras definições, propostas por Zarifian (2008, p. 68-76) em sua principal obra sobre o tema, são: a competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta; a competência é uma inteligência prática das situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam, com tanto mais força quanto a diversidade das situações aumenta; a competência é a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade.

Ao ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção toma o número plural – *competências* –, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para

a formação orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos dá origem ao que chamamos de *pedagogia das competências*, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.

A emergência da pedagogia das competências é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo de eliminação de postos de trabalho e redefinição de seus conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, e nele fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social. Pode-se falar da crise do valor dos diplomas, os quais perdem importância para a qualificação real do trabalhador, promovida pelo encontro entre as competências requeridas pelas empresas e adquiridas pelo trabalhador capazes de ser demonstradas na prática (Paiva, 1997, p. 22).

Enquanto o conceito de qualificação se consolidou como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos, por sua multidimensionalidade social e coletiva, apoiando-se especialmente, mas sem rigidez, na formação recebida inicialmente, as competências

aparecem destacando os atributos individuais do trabalhador. Segundo o discurso contemporâneo das empresas, o apelo às competências requeridas pelo emprego já não está ligado (pelo menos formalmente) à formação inicial; ou, em outras palavras, as práticas cognitivas dos trabalhadores, necessárias e relativamente desconhecidas, podem não ser representadas pelas classificações profissionais ou pelos certificados escolares. Essas competências podem ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, longos ou breves, de formação contínua, mas também em atividades lúdicas, de interesse público fora da profissão, atividades familiares etc.

As competências, a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho, outrora determinada pela profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo, pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Isso quer dizer que uma gestão fundada nas competências encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto de trabalho e de seu direito a uma promoção. Tal gestão pretende conciliar o tempo longo de duração das atividades dos assalariados com o tempo curto das conjunturas do mercado, das mudanças tecnológicas, tendo em vista que qualquer ato de classificação pode ser revisado. Assim, a extensão das práticas de avaliação e de validação, executadas por especialistas detentores de técnicas relativamente

independentes da atividade avaliada, efetua-se por referência à instituição escolar, dela separando-se simultaneamente, de uma maneira radical: com efeito, o diploma é um título definitivo, mesmo que seu valor possa variar no mercado, ao passo que a validação das aquisições profissionais – as competências – é sempre incerta e temporária (Tanguy, 1997, p. 184).

A abordagem profissional pelas competências pretende, então, liberar a classificação e a progressão dos indivíduos das classificações dos postos de trabalho, a partir da construção de um conjunto de instrumentos destinados a objetivar e a medir uma série de dados necessários à aplicação dessa lógica. Com isso, a evolução das situações de trabalho e a definição dos empregos ocorrem muito mais em função dos arranjos individuais do que das classificações ou da gestão dos postos de trabalho a que se referiam as qualificações. As potencialidades do pessoal são colocadas no centro da divisão do trabalho, tornando-se um instrumento indispensável das políticas da empresa.

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber, do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visam a essa produção, característico da pedagogia das competências. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A pedagogia das competências passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-

fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação essa que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressa o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes (professores, gestores, estudantes) não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços. A pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta as mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar.

Essa redefinição pedagógica somente ganha sentido mediante o estabelecimento de uma correspondência entre escola e empresa. Para isso constroem-se, em alguns países, os “referenciais para a escola” – a exemplo da França, onde são chamados de referenciais de diploma – e os referenciais de emprego ou de atividades profissionais, para a empresa. No Brasil, o equivalente a esse processo, para a escola, são as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), enquanto, no

mundo do trabalho, aplica-se a Classificação Brasileira de Ocupações, produzida pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Esses referenciais, que tomam as competências como base, são, supostamente, as ferramentas de comunicação entre os agentes da instituição escolar e os representantes dos meios profissionais. Constituem-se, também, em suportes principais de avaliação tanto na formação inicial e continuada quanto no ensino técnico, com o intuito de permitir a correlação estreita entre a oferta de formação e a distribuição das atividades profissionais.

Além de atender ao propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a pedagogia das competências visa também institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeadado a uma cultura chamada de pós-moderna. Por isto, a pedagogia das competências não se limita à escola, mas visa se instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na apresentação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade.

Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção tem validade econômico-social e também cultural, posto que à educação é conferida a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção. O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de

inclusão social se pautam pela competência individual.

A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe, a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classes é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordinasse à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. A flexibilidade econômica vem acompanhada da psicologização da questão social.

A noção de competência situa-se, então, no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e a teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência torna-se uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social, na medida em que o funcionamento desta última ocorre muito mais por fragmentos do que por uma sequência de fatos previsíveis.

O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, por sua vez, seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social. Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço social e historicamente determinado de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim, das percepções e concepções sub-

jetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro.

A validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua viabilidade ou por sua utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Sua viabilidade e utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes. Ou seja, não existe qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para se julgar se um conhecimento, ou um modelo representacional, é válido, viável ou útil.

Com isto, o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. Essa concepção de conhecimento, às vezes chamada de epistemologia experiencial ou epistemologia socialmente construtivista, é, na verdade, uma epistemologia *adaptativa*, visto que seu fundamento axiológico vincula-se a essa função. As categorias de objetivo e subjetivo se fundem indistintamente no processo de interação, superando proposições de certeza e de universalidade em benefício da particularidade, da indeterminação e da contingência do conhecimento. Em outras palavras, o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeria do ponto a partir do qual se vê o real (relativismo) e de quem o vê (subjetivismo). Isto implica romper com a epistemologia moderna em favor de uma epistemologia que compõe o universo ideológico pós-moderno.

A pedagogia das competências reconfigura, então, o papel da escola. Se a escola moderna comprometeu-se com a sustentação do núcleo básico

da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade, na pós-modernidade, a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos, com o objetivo de torná-los maleáveis o suficiente para que se transformem no projeto possível ante a instabilidade da vida contemporânea. Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo, que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não trabalho. Em outras palavras, a pedagogia das competências pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade. Nesses termos, a pedagogia das competências pode ser compreendida como um movimento específico da pedagogia do capital sob a hegemonia do neoliberalismo.

À parte desse movimento, porém, estudos demonstram que os trabalhadores constroem conhecimentos no seu trabalho e, também nele, reconstróem conhecimentos adquiridos nos processos de formação, articulando saberes formais com seus saberes tácitos/práticos, ao mobilizá-los para o enfrentamento de situações concretas de trabalho. Esse processo de construção e reconstrução de saberes se dá no plano de sua subjetividade, sendo impossível simulá-lo e/ou controlá-lo. Portanto, os trabalhadores constroem saberes por meio de mecanismos sociais e psicológicos muito mais com-

plexos do que a abordagem das competências hoje vigente.

Em termos cognitivos, tais reconstruções se fazem pela articulação do que Malglaive (1995) chama de “saberes em uso”, constituídos pelos saberes teóricos (relativos ao conhecimento do objeto de trabalho), técnicos (relativos ao que se pode fazer do/com o objeto de trabalho) e metodológicos (relativos ao como fazer do/com o objeto). Estes dois últimos se encontrariam no “saber prático”, que orientaria, em primeira instância, a realização da atividade. Esses saberes seriam mobilizados por uma inteligência prática que possibilita a tomada de decisão mediante um envolvimento direto com a atividade a ser realizada. Para além desses saberes, porém, existiriam novas aprendizagens que possibilitariam ações criadoras. Essas exigiriam o afastamento da situação e um processo de estruturação do pensamento com base no saber teórico, por meio da “inteligência formalizadora”. Para nós, este processo corresponde ao que a literatura sobre competência define como a mobilização de saberes.

A competência vista sob essa perspectiva é complexa e dinâmica, e não poderia ser objetivada na forma de referenciais curriculares ou de padrões de avaliação, como a pedagogia das competências tende a fazer. Ao contrário, a competência do trabalhador suporia um conjunto de atributos dos sujeitos – conhecimentos de diversas ordens, habilidades cognitivas e operacionais, valores –, mas não se reduziria a eles, pois implicaria a autonomia intelectual e as mediações do contexto real em que a situação é enfrentada, configurado pelas condições objetivas e pelas relações sociais da produção. Nesse sentido, compreenderíamos a competência como produção

subjetiva – síntese da mobilização de saberes – que ocorre em contextos sócio-históricos e culturais determinados, constituindo-se em particularidades de uma totalidade social mais ampla. Sendo estruturantes da ação, tais saberes se unificam num “saber profissional”.

Com a noção de saber profissional, propomos apreender a dinâmica da relação sujeito–objeto mediada pelo conhecimento no trabalho, considerando as singularidades dessa relação, mas também sua generalidade, dada pela divisão social do trabalho e a constituição de classes sociais e de categorias profissionais. Com essa noção, reconhece-se que nas atividades de trabalho entram em jogo as subjetividades do trabalhador e, portanto, conhecimentos que não podem

ser delimitados exclusivamente pela cultura científica e/ou escolar, mas que implicam os aprendizados vindos da práxis social, incluindo o próprio trabalho. Na verdade, esses conhecimentos são apropriados e reconstruídos pelos trabalhadores – como sujeitos singulares, como categoria profissional e como classe social – na forma dos saberes profissionais. Com esse conceito, a virtuosidade original da noção de competência presente na valorização das subjetividades não se perde numa individualização e fragmentação perversas das atividades humanas, mas é compreendida como produto das relações que se estabelecem no trabalho e, mais amplamente, nas relações sociais de produção que caracterizam uma sociedade concreta.

Para saber mais

MALGLAIVE, G. *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIVA, V. Desmistificações das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. *Contemporaneidade e Educação*, v. 2, n. 1, p. 19-37, maio 1997.

RAMOS, M. N. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

TANGUY, L.; ROPÉ, F. (org.). *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência*. Por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2008.

P

PEDAGOGIA DO CAPITAL

André Silva Martins

Lúcia Maria Wanderley Neves

Por pedagogia do capital, entendemos as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de

obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais con-

cretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (capitalismo nos séculos XX e XXI). A estas estratégias de educação política denominamos pedagogia da hegemonia.

As estratégias da pedagogia da hegemonia são implementadas diretamente pelos intelectuais orgânicos singulares e coletivos da burguesia; mediante políticas públicas que, de modo geral e específico, expressam o papel central das frações da classe dominante no ordenamento das instâncias executivas e legislativas da aparelhagem estatal no capitalismo.

São intelectuais singulares da pedagogia da hegemonia os indivíduos que formulam e difundem no conjunto da sociedade as ideias, valores e práticas do projeto capitalista de sociedade em seus diferentes momentos históricos. São intelectuais coletivos as organizações internacionais, nacionais, regionais e locais que educam o consentimento do conjunto da população ao projeto econômico e político-ideológico das classes dominantes. São exemplos desses organismos, no plano internacional, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

A pedagogia da hegemonia tem, como objetivo principal, a conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida) que responda positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social, em cada período histórico, nos marcos do capitalismo.

Nesse processo, mesmo sentindo os efeitos da exploração de classe em seu cotidiano, os dominados passam a acre-

ditar que sua condição de vida/trabalho é imutável, ou que pode ser mudada exclusivamente pelo esforço pessoal e/ou pela “humanização” do capitalismo.

Além de promover a assimilação subordinada das várias frações da classe trabalhadora ao projeto dominante, a pedagogia da hegemonia se destina também a educar as frações subordinadas da classe dominante, de modo a torná-las corresponsáveis pelo projeto político do capital em seu conjunto. Isso significa que a pedagogia da hegemonia viabiliza também o fortalecimento da classe dominante, tornando-a mais coesa e orgânica.

As estratégias implementadas no âmbito da pedagogia da hegemonia pela classe dominante não substituem o uso da força como instrumento de dominação de classe no mundo contemporâneo. Coerção e consenso são estratégias de dominação específicas e inerentes às relações sociais capitalistas.

No entanto, com o crescimento das lutas sociais, a consolidação dos regimes formalmente democráticos, o surgimento de partidos de massa, a livre organização sindical e a possibilidade de criação de movimentos populares no campo e na cidade, a dominação pelo convencimento tem predominado nas sociedades capitalistas contemporâneas, que se tornaram mais complexas em função do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção da existência humana. Até mesmo o uso da força, quando empregado, é revestido por uma estratégia de legitimação dirigida ao conjunto da sociedade para justificar tal medida.

É possível verificar delineamentos específicos da pedagogia da hegemonia em duas grandes fases da história recente. Um primeiro período se estende

do imediato pós-guerra, em 1945, até os anos finais de 1980; um segundo período engloba a última década do século XX e as duas primeiras décadas do século XXI, quando a classe dominante conseguiu consolidar o estágio neoliberal do capitalismo.

Na primeira fase, a pedagogia da hegemonia foi delineada para afirmar a suposta superioridade do *capitalismo* ante o *socialismo*. No plano mais geral, buscou assegurar um amplo senso comum acerca da sociabilidade burguesa. As estratégias foram estabelecidas para difundir o modo capitalista de vida como sinônimo de liberdade, prosperidade e felicidade. Coube aos intelectuais orgânicos da classe dominante ordenar os aparelhos culturais e políticos (o cinema, o teatro, os jornais, as revistas, a publicidade, a escola, os sindicatos e associações patronais, os partidos políticos identificados com o projeto político da burguesia) para disseminar de forma orgânica as referências morais e intelectuais compatíveis com a modernização conservadora da sociedade capitalista. Nesse contexto, até a Igreja, em que pese a existência de alguns movimentos de contestação da ordem vigente, atualizou seu projeto de mundo para projeto político-ideológico burguês, e, nesse processo, assumiu um importante papel político-ideológico: controlar moralmente seus fiéis, ensinando a eles a resignação.

No plano mais específico, diante da pressão dos sindicatos operários, dos partidos políticos e dos movimentos sociais identificados com os trabalhadores, a classe dominante buscou assimilar de forma subordinada algumas demandas econômicas, sociais e políticas dos dominados sem, contudo,

alterar os fundamentos de seu projeto de sociedade. Nesse processo, a pedagogia da hegemonia procurou conquistar corações e mentes, demonstrando que o capitalismo se configuraria como um sistema humanizado capaz de permitir a conciliação de interesses, ainda que de forma restrita. Em síntese, as estratégias da pedagogia da hegemonia buscaram impedir, por meio do convencimento, que as frações da classe trabalhadora – organizadas em sindicatos e partidos – se identificassem com o projeto socialista de sociedade. Apesar dessa tentativa de assimilação, várias organizações da classe trabalhadora foram capazes de resistir, mantendo vivo o ideal socialista.

Constituíram-se estratégias eficazes da pedagogia da hegemonia no século XX até a década de 1980, especialmente nos países capitalistas centrais (mas não só neles): o pleno emprego, os acordos em fóruns tripartites – governo, empresários e trabalhadores – das relações de trabalho, os altos salários e a adoção de políticas sociais universais. Com isso, os trabalhadores foram, pouco a pouco, substituindo em suas lutas as estratégias de superação das relações sociais capitalistas por táticas de adaptação de reivindicações dentro da ordem estabelecida. Essas estratégias contribuíram efetivamente para metamorfosear o caráter revolucionário das lutas dos trabalhadores em lutas social-democratas, de natureza reformista.

Nos anos 1990 e 2000, a pedagogia da hegemonia entrou em sua segunda fase. Em vez de defender a superioridade do capitalismo sobre o socialismo, a *nova* pedagogia da hegemonia procura afirmar o capitalismo como *a única solução possível* para a humanidade. Em um plano mais geral, tem reiteradamente

afirmado a morte do socialismo como projeto político-ideológico, a inexistência de antagonismo entre as classes sociais, e a obsolescência do materialismo histórico como método de análise da realidade social contemporânea.

Em síntese, as estratégias da nova pedagogia da hegemonia, mantendo inalterados os fundamentos da pedagogia da hegemonia precedente, procuram difundir mundialmente a possibilidade da coexistência do *mercado* com a *justiça social*, conquistada a partir da *concertação social*, ou seja, a partir da participação de “todos os indivíduos” na resolução harmônica de conflitos de interesse pessoal ou grupista.

Mundialmente, os intelectuais orgânicos singulares e coletivos da nova pedagogia da hegemonia formulam e difundem esses pressupostos e práticas, realizando uma profunda alteração no conteúdo e na forma das relações de dominação na atualidade, configurando um movimento abrangente de *repolitização da política*.

A repolitização da política veio efetivando-se, nas décadas iniciais do século XXI, de duas maneiras concomitantes: por meio da reestruturação das práticas governamentais para o crescimento econômico mundial, com o estabelecimento da coesão social em tempos de supressão de conquistas da organização dos trabalhadores, e por intermédio de uma profunda reestruturação da natureza e das práticas dos organismos da sociedade civil voltados para a legitimação da ordem capitalista.

Ao mesmo tempo que os governos limitam a sua ação direta na reprodução do capital e da força de trabalho, e na obtenção de consenso, transfiguram-se em articuladores do desenvolvimento de políticas públicas feitas no âmbito

privado. Desse modo, efetiva-se uma simbiose entre o público e o privado, na qual as mais diferentes instituições, independentemente de sua denominação jurídica, realizam juntas ações de “interesse público” que venham a contribuir para o crescimento econômico e a paz social. Os empresários, além de apropriadores da riqueza socialmente produzida, assumem a função de educadores sociais, tornando-se parceiros privilegiados dos governos neoliberais. Os governos, por sua vez, mercantilizam-se assumindo concepções e práticas empresariais para implementar políticas de educação, saúde, habitação e transporte, entre outras, visando à conformação de uma nova sociabilidade.

Nessa dinâmica, as organizações que historicamente assumiram a posição de resistência e/ou de crítica ao modo de vida capitalista são assimiladas e passam a prestar serviços sociais, vários deles sob a fachada de “colaboração técnica”, com atuação em âmbito nacional e/ou internacional. A consequência mais evidente dessa dinâmica resulta na afirmação da sociedade civil como uma instância de conciliação das diferenças, em vez de instância de elaboração e confronto entre projetos societários antagonísticos.

Dessa forma, implementa-se, de modo específico, em cada sociedade singular capitalista, mais uma dimensão do novo modo de fazer política – que reduz as lutas da classe trabalhadora ao plano imediato de conquistas secundárias dentro das regras do jogo capitalista.

Essas estratégias da nova pedagogia da hegemonia implementadas por meio da aparelhagem estatal e no âmbito da sociedade civil, ao mesmo tempo em que mantêm a sociedade em

grande efervescência política de natureza conservadora, criam novos espaços de realização de lucros e restringem o antagonismo político a meros conflitos de interesse.

A legitimação social do *novo* projeto mundial de dominação de classe tem-se realizado por meio de diferentes estratégias de obtenção de consenso: a divulgação pela mídia, em diferentes linguagens, do individualismo como valor moral radical; a refuncionalização dos organismos de síntese da classe trabalhadora (partidos e sindicatos), transformando os militantes políticos da contra-hegemonia em voluntários da construção da harmonia social; e a criação de novos intelectuais coletivos – as chamadas organizações não governamentais (ONGs) – que, fragmentariamente, reorientam as lutas sociais específicas (dos negros, dos *gays*, da terceira idade, dos jovens, dos indígenas, das mulheres) desvinculadamente de um projeto contra-hegemônico, facilitando a acomodação dessas demandas às relações sociais capitalistas. Esses novos intelectuais coletivos atuam também na implementação de políticas sociais focalizadas em parcelas miseráveis das massas trabalhadoras.

Embora algumas estratégias de conciliação de classe já tivessem sido implementadas pela pedagogia da hegemonia do segundo pós-guerra, em especial pela gestão tripartite das políticas keynesianas no Estado de bem-estar social, elas se difundiram mais organicamente como políticas do conjunto dos Estados nacionais, no capitalismo neoliberal de terceira via, o capitalismo de face humanizada do século XXI.

No Brasil, a nova pedagogia da hegemonia passou, até a primeira década do século XXI, por dois momentos: o

momento de implementação, abrangendo os dois Governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), e o momento de aprofundamento, abarcando os dois Governos Lula da Silva.

No período do Governo FHC, foi implementada a reforma da aparelhagem estatal, que estabeleceu os marcos jurídicos e políticos do novo papel do aparato governamental na repolitização da política e na relação entre aparato governamental e sociedade civil na definição e implementação das políticas públicas. A reforma da aparelhagem estatal instituiu referências novas para a velha relação entre capital e trabalho no âmbito do Estado brasileiro, propiciando a fragilização da organização trabalhadora por meio da privatização, do desemprego e do estímulo aos contratos precários de trabalho. Além disso, a nova pedagogia da hegemonia procurou, conforme orientações do Banco Mundial, “tornar o Estado mais próximo do povo”, estimulando a expansão dos organismos denominados oficialmente como fundações privadas e associações sem fins lucrativos (Fasfils) (ver Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008). Nesse processo, a passagem do confronto à colaboração de classes foi fortalecida por meio do atendimento parcial de demandas efetivas do movimento social, cuja liderança, pouco a pouco, foi se adaptando a essa nova forma de convivência. As bases dos movimentos sociais, por sua vez, seduzidas pelas novas mensagens de “participação”, redefiniram, ativa ou passivamente, a redefinir sua forma de inserção política. As atividades focalizadas de assistência social passaram cada vez mais a atrair indivíduos e grupos em ações de voluntariado e de parcerias.

No período do Governo Lula da Silva, foram sedimentadas as diretrizes e as práticas da educação da sociabilidade do capitalismo neoliberal de terceira via. As ações educadoras do novo governo emergiram da política de conciliação entre setores da classe trabalhadora e a classe burguesa em seu conjunto. Essas ações, em boa parte, consolidaram um novo patamar de relação entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil iniciada no período do Governo FHC. Manteve-se a mesma técnica política: ampliação seletiva do núcleo estratégico de comando governamental com alargamento dos canais de participação popular, para reforçar o papel da burguesia como classe dirigente. Isso significou que o projeto democrático-popular de inspiração socialista foi superado mais uma vez pela nova pedagogia da hegemonia.

Nesse período, a burguesia ampliou sua ação direta na sociedade e sua intervenção nas políticas governamentais por meio da expansão de suas redes sociais formuladoras e difusoras da ideologia da responsabilidade social. Os movimentos sociais, que até então contestavam os pilares centrais do capitalismo neoliberal, passaram a aderir total ou parcialmente às propostas de concertação social. As forças políticas, que, no passado, haviam assumido posições importantes na luta anticapitalista – como partidos comunistas, setores do movimento estudantil, organizações dos servidores públicos federais etc. –, a partir de 2003, se alinharam às diretrizes gerais da dominação. A Central Única dos Trabalhadores (CUT), que já apresentava dificuldades de organizar com clareza a luta dos trabalhadores nos anos de 1990, assumiu, no período do Governo Lula, o sindicalismo de

conciliação, propagando ideias e implementando políticas reformistas contrárias à formação de uma consciência de classe dos trabalhadores. As organizações não governamentais tradicionais, quer por necessidade de sobrevivência, quer por vinculação espontânea ao modo burguês de fazer política, submeteram-se mais intensivamente às estratégias reformistas de concertação social e ao empresariamento das ações sociais. As Fasfils, que eram em número de 275.895, em 2002, atingiram, em 2005, o total de 338 mil organizações (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2004 e 2008).

No período do Governo Lula da Silva, as estratégias da nova pedagogia da hegemonia, sob a aparente ampliação da democracia, atuaram na conformação dos trabalhadores sob dois pilares concomitantes – o empreendedorismo e o colaboracionismo –, formando os brasileiros do século XXI nos limites da nova sociabilidade burguesa.

O êxito da nova pedagogia da hegemonia no Brasil, na primeira década dos anos 2000, pode ser avaliado pelos índices de popularidade dos Governos Lula da Silva e pela votação insignificante obtida pelas forças políticas inspiradas no projeto socialista de sociedade nas eleições presidenciais de 2010. A maneira ao mesmo tempo molecular e orgânica da implementação das estratégias da nova pedagogia da hegemonia, ao mesmo tempo que dificulta a construção de uma contra-hegemonia política, tem impulsionado seus intelectuais orgânicos individuais e coletivos a redefinirem suas estratégias de educação política, neste estágio da correlação de forças desfavorável à organização da classe trabalhadora. Contraditoriamente, alguns partidos

políticos, a Central Sindical e Popular da Coordenação Nacional de Lutas (CSP-Conlutas), e alguns movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), continuam colocando a questão da luta de classes e se identificam com a luta pelo socialismo.

No contexto escolar, a nova pedagogia da hegemonia se materializou como inovação educacional apresentada pela *pedagogia das competências* ou pedagogia do “aprender a aprender”. A base dessa orientação se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) lançados no Governo FHC e ratificados no Governo Lula da Silva. Sob essa orientação, o trabalho pedagógico realizado na escola foi orientado a assumir um caráter pragmático, o que significa reduzir o ensino em boa parte ao treinamento de habilidades cognitivas referenciadas nas “competências”. Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em conteúdos escolares assumem uma posição secundária na formação das atuais e novas gerações, dificultando a compreensão crítica do mundo.

A política educacional no Governo Lula da Silva reafirmou os fundamentos da nova pedagogia da hegemonia no âmbito escolar. Em relação à educação básica, a disseminação da nova pedagogia da hegemonia pode ser facilmente atestada pela incorporação das propostas empresariais do movimento “Todos pela Educação” na definição e execu-

ção de seus programas de governo. E, ainda, quando, sob a chancela do Ministério da Educação e de secretarias municipais e estaduais de Educação, são estabelecidas “parcerias” entre escolas públicas e empresas, e é feita a compra, pelos governos, de pacotes pedagógicos, mecanismos fundamentais de difusão de preceitos do projeto de sociabilidade burguesa para crianças e adolescentes por intermédio dos professores desse nível de ensino.

Em relação à educação superior, o fortalecimento do conhecimento como mercadoria é exemplar. No lugar de uma formação integral pública e gratuita, uma formação diversificada, majoritariamente privada, com vistas a atender interesses mercantis imediatos e obter o consentimento de um contingente significativo de jovens ao projeto político hegemônico, por meio do acesso a esse nível de ensino. Além disso, a transformação das instituições de educação científica e tecnológica, predominantemente públicas, em agências prestadoras de serviços educacionais e/ou agências de inovação e difusão tecnológica, no país e no exterior, contribui para subordinar cada vez mais a educação escolar aos interesses técnicos e ético-políticos das classes proprietárias.

A subordinação da educação escolar aos interesses das classes dominantes e dirigentes transforma a escola brasileira atual em sujeito político estratégico na formação de intelectuais da nova pedagogia da hegemonia.

Para saber mais

ARANTES, P. E. Esquerda e direita no espelho das ONGs. *Cadernos Abong*, n. 27, p. 3-27, maio 2000.

COELHO, E. *Uma esquerda para o capital: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)*. 2005. Tese (Doutorado

em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2005.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (V. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce).

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. (V. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo).

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. (V. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política).

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (V. 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo).

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (V. 5: O *Risorgimento*. Notas sobre a história da Itália).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2002*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

_____. *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2005*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

MARTINS, A. S. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2009.

NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. (org.). *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

_____.; PRONKO, M. *Mercado do conhecimento e conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2009.

RODRIGUES, J. *Empresários e educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2010.

WOOD, E. M. Capitalismo e emancipação humana: raça, gênero e democracia. In: _____. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 227-242.

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

Roseli Salete Caldart

A expressão *Pedagogia do Movimento* é usada atualmente em um duplo e articulado sentido. Como nome abreviado de *Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica. Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no *movimento* (historicidade) um dos seus componentes essenciais.

O segundo sentido se produz desde a base material do primeiro, mas a sutileza desta distinção se relaciona aos objetivos mais amplos de sua formulação. A Pedagogia do Movimento afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana. Ela também afirma que essa compreensão nos ajuda a pensar e a fazer a educação dos sujeitos da transformação das relações sociais, que produzem, na atualidade e contraditoriamente, organizações de trabalhadores como o MST. E,

pelo movimento da espiral dialético, pode ser uma chave de análise para que o próprio MST, mas não só ele, reflita criticamente sobre suas práticas educativas, cotejando-as com seus objetivos sociais e formativos mais amplos.

Neste verbete, pretendemos trazer os elementos conceituais básicos de constituição da Pedagogia do Movimento no seu percurso de construção e nas conexões que podem defini-la como parte de uma teoria pedagógica e social com categorias que assumem o contraponto de concepções de educação, de horizontes de formação humana e de sociedade, buscando participar do próprio movimento de transformação da realidade que a produz. A Pedagogia do Movimento reafirma, para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo.

Na origem da Pedagogia do Movimento, está a experiência de trabalho educativo do MST, desde a sua gênese e no percurso de sua construção (ver MST E EDUCAÇÃO), e uma tentativa de interpretá-la, que foi assim batizada em determinado momento dessa história, no final da década de 1990, pela seguinte formulação: o MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem Terra*, e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e pode orientar ações

organizadas especificamente para educá-las ou aos seus descendentes.

Trata-se de uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe), e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses, que pode ser pensada como um processo educativo. Sua lógica ensina sobre como fazer a formação humana em outras situações, mesmo institucionais, mas também pode ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta na direção de objetivos mais amplos: pensar como cada ação – seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos – pode ajudar no processo de formação de seus sujeitos: como Sem Terra, como camponês, como trabalhador, como classe trabalhadora, como ser humano; que valores propõe, nega ou reforça; que postura estimula diante da luta, da sociedade, da vida; e que desafios de superação coloca à sua humanidade.

Esta é a *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, cujo sujeito educador principal é o próprio movimento, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas fundamentalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana. Há um processo formativo que começa com o enraizamento dos sem-terra (condição de trabalhador da terra desprovido dela) em uma coletividade, que não nega o seu passado e sinaliza um futuro que poderão ajudar a construir, e que continua no movimento contraditório, descontinuo, conflituoso de produção de uma identidade coletiva que vai mostrando a esses trabalhadores que o protagonismo de construção do futuro não será deles como indivíduos isola-

dos, mas como sujeito coletivo, como classe. Esse processo é educativo, e seu motor é justamente uma *coletividade em movimento* que passa a produzir uma referência de objetivos para cada ação do cotidiano das pessoas concretas que a integram.

A materialidade da luta e das relações sociais construídas e transformadas para sua sustentação são as “circunstâncias educadas” para conduzir a formação de um determinado tipo de ser humano. E como educador das circunstâncias e sujeito de práxis, o movimento social se constitui como sujeito pedagógico, pois põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz formadora combinada da *luta social* e da *organização coletiva*, em sua articulação necessária com as matrizes do *trabalho*, da *cultura* e da *história* (Caldart, 2004). Por isso, temos afirmado que o MST não cria uma nova pedagogia, mas, sim, recupera e mobiliza de um jeito específico, pela historicidade de suas ações, matrizes pedagógicas construídas ao longo da história de formação da humanidade. E é este movimento pedagógico que está na base de construção da concepção de educação e também de escola do MST, desde os fundamentos, pois, que a projetam para além dele.

Na formulação inicial do conceito mais amplo de Pedagogia do Movimento, já na entrada do século XXI, esteve o desafio assumido pelo MST de construir, junto com outros movimentos sociais camponeses, o projeto político-pedagógico da EDUCAÇÃO DO CAMPO, capaz de envolver o conjunto dos sujeitos trabalhadores do campo. Entendeu-se que a reflexão da Pedagogia do Movimento, embora construída desde

a experiência formativa do MST, ia além dele, podendo se constituir como uma referência mais imediata de unificação da concepção formativa da nova articulação de luta das organizações camponesas pelo direito à educação.

No percurso dessa construção, que continua, foram se explicitando duas contribuições sociais importantes dessa reflexão específica. Uma delas é aprofundar a compreensão da dimensão educativa dos movimentos sociais para que ela possa ser potencializada por eles próprios, assumindo-se como pedagogos coletivos que pensam criticamente sobre suas ações e intencionalizam com radicalidade a formação do ser humano que suas lutas projetam e sua classe necessita. Outra contribuição é pensar as implicações dessa pedagogia vivenciada no âmbito dos movimentos sociais para a formulação e a prática de uma estratégia educacional dos trabalhadores, do campo e da cidade, que vise formá-los como protagonistas da luta contra o capital e da construção de novas relações sociais de produção.

É importante ter presentes alguns conceitos que integram essa rede conceitual de que aqui se trata. *Movimentos sociais* estão sendo entendidos como formas de mobilização e de organização específica das classes trabalhadoras para lutas sociais que passam a fazer alguma diferença no movimento histórico de uma dada sociedade, acorde à sua capacidade de fazer emergir (formar) novos sujeitos sociais coletivos. Nem todos os hoje denominados “movimentos sociais” se desenvolvem a partir dessa intencionalidade, mas ela está presente na realidade específica de movimentos do nosso tempo que servem de referência para se pensar em uma Pedagogia do Movimento.

Nesse raciocínio, um movimento social terá um peso formador maior, à medida que se consolide como organização coletiva e consiga formatar esta organização (suas relações sociais de constituição, suas relações de trabalho), e suas formas de luta, de modo coerente com objetivos sociais mais amplos e envolvendo diferentes dimensões da vida humana. Em alguns casos, passa a ser referência para organizar o cotidiano das pessoas: ser do movimento como uma relação social que formata as demais. Às vezes, a questão que move para a luta, e que constitui um movimento social, projeta a formação de sujeitos exatamente pela radicalidade dos processos de humanização/desumanização nela envolvidos, mas a estrutura orgânica criada acaba não tendo força material suficiente para realizar o que a luta específica projeta, diminuindo seu potencial formador.

Um *sujeito social coletivo* se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo. Revela-se pelo nome próprio por meio do qual a sociedade passa a identificar quem é de uma determinada organização, de um determinado movimento (“Sem Terra”, “Sem Teto”, “Atingidos por Barragens”). E sujeitos coletivos se formam, não são dados pelas condições objetivas que os definem, exatamente porque seus membros partilham mais do que uma condição: partilham objetivos construídos ou tornados conscientes no movimento histórico em que se afirmam ou são reconhecidos pela sociedade. Em nosso tempo, os movimentos sociais estão sendo reconhecidos como espaços importantes de formação de sujeitos coletivos.

A reprodução ou continuidade histórica de um sujeito coletivo depende de sua constituição projetiva como sujeito político, ou seja, aquele sujeito coletivo que efetivamente passa a fazer diferença na correlação de forças políticas da sociedade em uma determinada época – diferença pela força material de sua luta, ou porque ela, de alguma forma, torna-se capaz de interrogar o “modo de ser” da sociedade (relações sociais de produção) e o “modo de vida” (cultura) que ela reproduz e consolida, provocando a reflexão da sociedade sobre si mesma. Colocar em questão a propriedade privada como valor absoluto é um exemplo importante do que aqui se trata.

Lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação. Em nossa formação histórica, têm sempre um vínculo de classe social, ainda que não necessariamente tenham um caráter imediato (ou um objetivo de enfrentamento) de classe. E quanto mais estas lutas se vinculem a dimensões da produção social da vida humana, e se coloquem na perspectiva da luta de classes, maior sua força (potencial) formadora; quanto mais radical a transformação do mundo que se pretende, mais radical a transformação humana que se necessita para fazê-la.

Matrizes formadoras e matrizes pedagógicas estão sendo usadas aqui como sinônimos que se referem a atividades ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do *ser* humano, no sentido de constituir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação dessa ma-

triz, desse agir. Podem ser associadas à ideia de “princípio educativo” quando esta expressão é usada para indicar o que seria uma matriz originária da constituição do ser humano. Assim se compreende a afirmação do *trabalho como princípio educativo*: ele é a base de constituição da práxis, como totalidade formadora do ser humano.

E consideramos que justamente a *práxis* é a categoria que pode fazer a ligação desses conceitos com uma concepção de ser humano e de seu processo formativo. Práxis é entendida, desde Marx, como “a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (Konder, 1992, p. 115). A práxis é, nesse sentido, a revelação do ser humano “como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade como totalidade). A práxis [...] não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade” (Kosik, 1976, p. 202). É formadora e ao mesmo tempo forma específica do *ser* humano (ibid., p. 201).

Pensando do ponto de vista da intencionalidade formativa, na práxis cabe o que aqui estamos identificando como diferentes matrizes pedagógicas: o trabalho, a cultura, a luta social e a organização coletiva, todas inseridas no movimento da história, que se conforma também em matriz formativa. E é a categoria da *práxis* que nos ajuda a compreender que nenhuma matriz pedagógica deve ser vista isoladamente ou deve ser absolutizada em um processo educativo.

Afirmar que o ser humano se forma na luta social é reafirmar que ele se constitui como humano na práxis, que se educa na dialética entre transformação das circunstâncias e autotransformação. É a atividade que forma o ser humano; mas a atividade que humaniza mais radicalmente é aquela que exige a autotransformação que passa pela compreensão teórica da realidade. E, para Marx, esta atividade é, originária e centralmente, o trabalho, como atividade humana criadora, ainda que não se esgote nele, projetando-se como práxis revolucionária.

Assumindo o vínculo essencial entre educação e práxis, a Pedagogia do Movimento destaca a especificidade formadora da luta social não para absolutizar sua dimensão educativa (ou relativizar a força formadora do trabalho, reafirmado como *princípio educativo*), mas por considerar que ela ainda não foi suficientemente levada em conta, como matriz, pelas pedagogias inspiradas na tradição teórica que vincula a educação à emancipação social e humana, e, nem mesmo, na compreensão da constituição da práxis. E também porque não tem sido refletida/trabalhada nestes termos pelos próprios militantes das organizações de trabalhadores.

Este destaque se torna ainda mais importante hoje, quando o imaginário instituído da sociedade é hegemonizado pelo “culto do indivíduo” (Mészáros, 2006) e pela visão de que tentar transformar o mundo, ou pensar em revoluções sociais, é algo ultrapassado, anacrônico, da mesma forma que se associam (direta ou simbolicamente) organização e coletivos a formas totalitárias e autoritárias de pensar a sociedade. A Pedagogia do Movimento quer ajudar a confrontar essa hegemonia.

Dizer que a luta social educa as pessoas significa afirmar que o ser humano se forma não apenas por processos de conformação social, mas, ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e na busca da transformação do “atual estado de coisas”. E ela nos ensina, pela própria materialidade que a constitui, que essa busca não pode ser do indivíduo, mas também não se realiza sem ele. Necessita, portanto, da recuperação da dialética entre indivíduo e coletividade ou, como trata Marx, da reintegração de individualidade e sociabilidade na realidade humana concreta do *indivíduo social* (apud Mészáros, 2006, p. 246).

A luta social não tem um objetivo em si mesma: não se luta por lutar ou porque lutar eduque. Luta-se porque há situações que estão impedindo a vida humana ou a sua plenitude. E nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza está o principal potencial formador da luta, exatamente porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos de uma práxis revolucionária (ainda que não a garanta).

Afirmar o movimento social como sujeito pedagógico e a luta, e a sua organização, como matrizes formadoras não significa considerar que são pura positividade. Do mesmo modo que se afirma a dimensão formativa do trabalho e, ao mesmo tempo, se analisa a contradição presente nas formas históricas de trabalho (a alienação do trabalho assalariado capitalista, por exemplo), pode-se analisar o caráter deformador (em nossa concepção de formação) de formas de organização da luta social encontradas em alguns movimentos sociais, ou em determinadas situações dos próprios movimentos, que servem de base à com-

preensão de sua dimensão formadora. São exatamente as contradições que nos podem mostrar melhor o *movimento* da formação humana e como agir na educação dos trabalhadores, visando ao seu protagonismo efetivo no processo de refundação da sociedade.

No diálogo com a teoria pedagógica e social, trata-se de tomar posição diante do embate de tradições distintas de pensar e de fazer a formação humana. A Pedagogia do Movimento recupera, reafirma e, ao mesmo tempo, continua, com seus sujeitos particulares e em um tempo histórico determinado, a construção teórico-prática de uma concepção de educação de base materialista, histórica e dialética. É herdeira da filosofia da práxis como concepção que radicaliza a ideia do ser humano (ser social e histórico) como produto de si mesmo: ao mesmo tempo produto e sujeito da história, formado pela sociedade e construtor da sociedade – sujeito de práxis.

E é herdeira também da Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), que, enquanto materialização dessa mesma concepção, traz para a reflexão pedagógica o potencial formador da condição de opressão, humanamente exigente da atitude de busca da liberdade e de luta contra o que oprime, e que coloca os oprimidos na condição potencial de sujeitos da sua própria libertação: “Quem melhor do que os oprimidos se encontrará preparado [...] para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca” (Freire, 1983, p. 32). A Pedagogia do Movimento trata exatamente dessa busca, que significa hoje um processo coletivo de formação dos

trabalhadores que fortaleça seu engajamento massivo e organizado nas lutas pela superação do capitalismo.

É possível e necessário reproduzir e/ou projetar em outras práticas, ou em outros lugares educativos, valores, símbolos, conhecimentos, convicções, sentimentos e posturas produzidas/projetadas pela Pedagogia do Movimento, e, especialmente, pela matriz formadora da luta social e sua organização coletiva. Para isso, é importante analisar quais traços/aprendizados do *ser* humano são produzidos, ou pelo menos projetados, pela vivência continuada no ambiente dos movimentos sociais, e refletir sobre como estes traços se formam e como poderiam ser trabalhados pela intencionalidade educativa de outras práticas.

Note-se que, até agora, tratamos de pedagogia e ainda não mencionamos a escola, sendo este um registro necessário na finalização deste verbete. A Pedagogia do Movimento não tem como seu objeto central de reflexão a escola, ainda que seu esforço de elaboração tenha começado e se realize em torno dela e que o MST historicamente reforce seu papel específico na formação dos trabalhadores.

Foi lutando pelo direito dos Sem Terra à escola e, ao mesmo tempo, buscando compreender as transformações necessárias nela para que se vinculasse às suas lutas e aos seus objetivos sociais mais amplos, que o MST chegou a entender a dimensão e a importância histórica do que pretendia. Por isso, temos o costume de afirmar que a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento, pelo lugar que pode ter em seu projeto político e educativo, mas que somente será assumido se

encarnar uma historicidade não circunscrita a ela mesma. E, por isso também, o MST tem dialogado, em seu percurso de trabalho educacional, com as experiências da PEDAGOGIA SOCIALISTA.

O produto principal da Pedagogia do Movimento não é uma proposta de escola, e nem seu objetivo é esgotar a reflexão sobre ela e mesmo sobre a pedagogia. Porém consideramos que a Pedagogia do Movimento é a afirmação de uma concepção de educação que pode mexer bastante com os rumos da escola na direção dos interesses dos trabalhadores. No tempo em que vivemos, o que está em jogo, quando se trata de educação, “não é apenas a modificação política das instituições de educação formal” (Mészáros, 2006, p. 264), mas uma estratégia educacional socialista que assuma “a tarefa de transcender as relações sociais alienadas sob o capitalismo” (ibid.). A hegemonia das relações capitalistas se alimenta da reprodução da visão de mundo e da postura humana que lhes corresponde. Um outro projeto não sobreviverá nem se expandirá sem uma intencionalidade nesta esfera. É preciso construir um ambiente cultural/educativo, combinadamente de inconformismo, de participação política, de projeto coletivo, de análise rigorosa da realidade, que reproduza/fortaleça os sujeitos capazes deste confronto de projetos.

Não será pouco se o encontro entre Pedagogia do Movimento e escola provocar uma reflexão sobre seus objetivos formativos e sobre as matrizes pedagógicas que deve acionar para realizar sua tarefa educativa específica, que implica o trabalho com determinadas formas de conhecimento, compondo o quadro global dessa estratégia mais ampla e integrando (por realizar também no seu

interior) o movimento da práxis. No MST, foi exatamente a rediscussão das finalidades educativas da escola que acabou gerando uma reflexão sobre a necessidade e as possibilidades de transformação da forma escolar e da lógica do trabalho pedagógico que ali se realiza.

O desafio aos educadores de escola é também o de buscar compreender os processos de formação humana que acontecem fora dela, compondo um método de condução pedagógica dos processos escolares mais próximo da complexidade da vida da formação humana. Este processo é facilitado quando a escola estabelece algum tipo de vínculo orgânico com outros lugares de formação de sujeitos sociais coletivos, e quando os próprios movimentos sociais ocupam a escola e dela se ocupam, incluindo a formação das novas gerações em sua práxis política e pedagógica.

A materialidade da atuação dos movimentos sociais com projeto histórico parece fundamental para reproduzir a práxis de formação humana que realizam ou podem realizar pelo que objetivamente são. À medida que desencadeiam este movimento pedagógico capaz de interrogar o conjunto da sociedade sobre seu destino, têm o grande compromisso de consolidar este movimento dentro de sua própria dinâmica. E isto não é algo dado, mas sim construído, posto que seus integrantes também estão expostos às investidas cada vez mais refinadas da PEDAGOGIA DO CAPITAL.

Afirmar a Pedagogia do Movimento como referência política e pedagógica da Educação do Campo é hoje parte deste desafio. Significa reafirmar os movimentos sociais como sujeitos protagonistas deste projeto e considerar a

luta social como matriz pedagógica que integra a sua concepção de educação, compreendendo o campo (suas relações sociais, suas contradições) como a totalidade formadora na qual diferentes práticas educativas se põem e contrapõem na constituição prática de determinado *ser* humano.

Para saber mais

BARATA-MOURA, J. *Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx*. Lisboa: Avante, 1998.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *Teses sobre a Pedagogia do Movimento*. Porto Alegre, junho de 2005. (Mimeo).

_____. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: _____. (org.). *Caminhos para a transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 63-83.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação*, n. 8, jul. 1996.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

P

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Miguel G. Arroyo

Como aproximar-nos da Pedagogia do Oprimido? Que significados carrega para a teoria pedagógica, para a pedagogia dos movimentos sociais e, especificamente, para a educação do campo? Trata-se de mais um con-

ceito na diversidade de formas de se conceituar a pedagogia? O que esse conceito traz de radicalidade política e pedagógica?

O próprio termo Pedagogia do Oprimido nos obriga a assumir a inse-

parabilidade de todo conceito do contexto cultural e político que é inerente à produção do conhecimento.

Um conceito que sustenta práticas sociais

Pedagogia do Oprimido é um conceito, uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. É uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão.

Ao aproximar-nos dessa concepção de educação – Pedagogia do Oprimido –, aprendemos que todo conhecimento, toda concepção, tem origem nas experiências sociais. Todo conhecimento sustenta práticas sociais que exigem ser explicitadas para sua inteligibilidade e para a ação política.

O conceito-concepção de Pedagogia do Oprimido, como toda concepção, sustenta-se e encontra inteligibilidade e força político-pedagógica ao explicitar e revelar essas práticas sociais, políticas e pedagógicas. Foi construído e praticado com essa intenção. A Pedagogia do Oprimido nos ensina que, enquanto as experiências sociais, humanas, de trabalho, das vivências e resistências não forem reconhecidas e explicitadas como conformantes dos conceitos, das teorias e dos valores, não encontrarão significado histórico, não terão força pedagógica, nem política. A Pedagogia do Oprimido também nos obriga a assumir que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação.

Os oprimidos sujeitos pedagógicos, educadores

O próprio enunciado de Paulo Freire, pedagogia *do* oprimido, aponta para essa relação entre experiências de opressão, entre sujeitos que padecem e reagem à opressão e à radicalidade deformadora-formadora desses processos sociais. Não mais uma pedagogia reconceituada, entendida e praticada *para* educar, politizar e conscientizar os povos oprimidos, mas uma pedagogia *do* oprimido, de tantos oprimidos por relações sociais, econômicas e culturais, por padrões de trabalho, de propriedade e de apropriação-expropriação-exploração da terra e do trabalho – trabalhadores, mulheres, indígenas, negros; pedagogias desses coletivos que se formam, conscientizam-se e se libertam nas brutais e opressoras experiências e relações de opressão, de resistência e de libertação.

Logo, a aproximação a esse conceito e a compreensão dele (como de todo conceito e de todo conhecimento) nos obrigam a tomar como ponto de partida os sujeitos concretos – os oprimidos – no contexto histórico em que se humanizam e em que se formam, na medida em que experimentam e reagem, libertando-se da opressão. Essa vinculação de todo conhecimento e de toda pedagogia com as experiências das relações sociais e seus sujeitos históricos torna-o histórico, político, intencional, radical: pedagógico.

Por sua vez, quando os conceitos se distanciam das experiências sociais, das relações políticas e dos sujeitos que os produzem, perdem inteligibilidade e radicalidade política e pedagógica, sobretudo para os próprios sujeitos que os padecem e deles se libertam.

Ninguém melhor do que os oprimidos para entender a radicalidade político-pedagógica da Pedagogia do Oprimido, porque, nela, eles são sujeitos de sua pedagogia. Trata-se, portanto, de uma diretriz pedagógica da maior radicalidade para toda docência e, em especial, para a Educação do Campo. Como podemos entendê-la quando pensamos na repolitização da educação do campo?

Em que experiências sociais surge a Pedagogia do Oprimido?

A Pedagogia do Oprimido se insere no movimento de educação e cultura popular que se dá no final dos anos 1950 e se prolonga até os anos 1960, em um contexto de esgotamento do populismo e de múltiplas manifestações dos setores populares em pressões sociais, em um contexto de afirmação de sujeitos políticos. Esse movimento se alimenta, sobretudo, das reações e da organização dos trabalhadores do campo nas Ligas Camponesas e em sindicatos. Reflete o contexto político de lutas pelas Reformas de Base, da centralidade das pressões pela Reforma Agrária e da persistência tensa da questão da terra na nossa formação social e política.

O movimento de educação e cultura popular significa uma resposta político-pedagógica a essas tensões, que não se limitam ao Brasil, mas estão expostas nos povos da América Latina e nos povos da África, em reação contra o colonialismo. Lembremos que Paulo Freire se refere com frequência à obra de Fanon *Os condenados da terra* (1965).

A ênfase na pedagogia *do* oprimido e não *para* educar os oprimidos se alimenta da centralidade que Paulo Freire

dá à história feita pelos sujeitos: uma história humana e humanizadora – portanto, pedagógica. “Não há realidade histórica que não seja humana. Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx” (Freire, 1987, p. 127).

A Pedagogia do Oprimido tenta traduzir essa radical visão no pensar-agir educativo, reconhecendo que os homens fazem a história e são feitos por ela. Esse é um princípio educativo reafirmado pelos movimentos sociais: a consciência de que, ao fazerem outra sociedade, outro campo, outra história, fazem-se outros. Quanto mais radicais são essas experiências de fazer a história, mais radicais os processos de formação, de fazer-se como seres humanos. Ao longo destas décadas, a Pedagogia do Oprimido vem sendo radicalizada pelos oprimidos organizados, em resistências e em ações coletivas de emancipação.

Se a postura pedagógica inicial é partir dos sujeitos, como vê-los? Paulo Freire nos leva a ver os sujeitos da Pedagogia do Oprimido em antagônicas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Os termos frequentes para nomear os atores que se relacionam nesse processo são opressores e oprimidos, ou classes sociais em lutas antagônicas. “Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas” (Freire, 1987, p. 126). Logo, há que vê-los em relações antagônicas entre classes, não em polarizações vagas não antagônicas.

Paulo Freire aponta o papel político da teoria pedagógica: revelar essas

relações opressoras de classe e reconhecer os oprimidos como educadores. É isso que confere sentido à Pedagogia do Oprimido. Também ressalta o papel do movimento de educação-cultural popular e das lutas do coletivo de educadores que se aproximam dessas vivências da opressão e das classes oprimidas. São educadores (as) que, ao tentarem entender as dimensões formadoras e educativas que perpassam essas vivências, educam-se, e, nesse movimento, reconhecem os oprimidos como sujeitos de saberes, de culturas e de modos de ler o mundo e de pensar-se.

Nessa prática-movimento de educação, ou nessa prática ético-político-educativa, foi sendo elaborada essa concepção de educação, baseada em leituras da educação apreendidas de Paulo Freire pelo coletivo de educadores e em leituras dos processos que acontecem nas vivências da opressão e da libertação dos próprios oprimidos. Os oprimidos vão reeducando os educadores e o pensamento pedagógico, numa união reeducadora que os movimentos sociais vêm assumindo.

A experiência da opressão como matriz pedagógica

Paulo Freire teve a ousadia de acrescentar ao trabalho como princípio educativo a vivência e a reação-libertação da opressão como matriz formadora. Os oprimidos criam e recriam suas existências nas vivências-reações à opressão, ao terem consciência da opressão e dela tentarem libertar-se: criam alternativas, fazem escolhas, exercem sua liberdade humana; formam-se nas vivências-reações à opressão. “Quem, melhor do que os

oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais do que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (Freire, 1987, p. 31).

A relação com a opressão não é uma relação natural, ou com uma força natural, nem tem uma herança maldita: uma relação com uma situação histórica produzida; situação que é fruto de opções e de relações sociais e políticas antagônicas de classe capazes de produzir reações e outras opções de libertação. Nesses processos, os oprimidos se modificam ao tentarem modificar as relações de opressão. As vivências da opressão são vistas por Paulo Freire como autoconscientizadoras, autocriativas. O oprimido é um ser que dá respostas; ele não fica paciente-passivo, como na visão dos opressores.

A educação se dá nas respostas à negatividade, às carências e aos limites da opressão a que são submetidos. Onde situar a radicalidade da opressão? Nas carências de vida, de atender aos imperativos de um justo e digno viver como humanos. As vivências da opressão não são apenas culturais, de consciência a ser esclarecida, mas de necessidades vitais, de povos privados de possibilidades de poder manter a vida humana porque são oprimidos, sem terra, sem teto, sem territórios, sem trabalho, nos limites da sobrevivência – logo, sem liberdade de criar, recriar, viver pelo trabalho, pelas condições no limite para produção-reprodução básica de suas existências. A condição de opressão incide primeiro, e de maneira radical, sobre essas condições materiais, sobre o carecimento das possibilidades de responder às necessidades básicas

de viver como humanos. Aí radica a sua força antipedagógica, deformadora.

Esse carecimento radical primeiro provoca as respostas mais radicais e, conseqüentemente, mais pedagógicas na Pedagogia do Oprimido. Um alerta da maior relevância para trabalhar na educação dos oprimidos das cidades e dos campos é o de vê-los oprimidos nas possibilidades básicas de viver-ser como humanos. Essa opressão é a mais radical no ser humano, e, por isso, é mais pedagógica em nossa história do que a opressão por convencimento, por falsa consciência.

É à opressão nas bases da produção da existência que os oprimidos reagem em movimentos de libertação, em lutas por terra, território, trabalho, teto, vida. Nessas bases materiais, se dão as respostas e opções mais radicais dos oprimidos pela libertação das classes opressoras, porque aí se dão as opressões mais radicais: negação da vida e das condições de viver – terra, trabalho. Esse é um dos sentidos mais político-pedagógicos da emancipação, da libertação que acontece nas vivências da opressão, na relação inseparável entre carecimento, necessidade e liberdade, libertação. Aí radicam as virtualidades formadoras mais radicais dos processos coletivos de libertação da opressão.

Aprofundando a concepção da educação como humanização

Toda ação pedagógica nos movimentos ou nas escolas deverá levar em conta as formas históricas e diversas das relações sociais de opressão-libertação. Paulo Freire aprofunda a concepção de educação ao lembrarnos, que nessas vivências históricas de opressão, entram em jogo proces-

sos de humanização-desumanização na diversidade de dimensões do ser humano. É significativo que uma das dimensões mais destacadas por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido seja a identificação entre educação e humanização: como nos fazemos humanos ao fazermos a história. Assim se aprende a visão mais radical da teoria pedagógica e do fazer educativo.

Nas vivências da opressão-libertação, descobre o ser humano que pouco sabe de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquieta por saber mais, por saber de si. Faz de si mesmo problema. “O problema de sua humanização [...] assume caráter de preocupação iniludível” (Freire, 1987, p. 29). A Pedagogia do Oprimido é uma pedagogia da humanização, das indagações sobre a condição humana vindas dos oprimidos; é uma pedagogia *do* oprimido que se indaga sobre o reconhecimento da desumanização que padece como realidade histórica.

“É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização” (Freire, 1987, p. 29). Nessa relação dialética entre desumanização-humanização, vivenciada de maneira radical na opressão, é que a Pedagogia do Oprimido encontra sua radicalidade: a humanização, uma vocação negada, mas também afirmada na própria negação. “Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (ibid., p. 30).

A Pedagogia do Oprimido, seja nos movimentos, seja nas escolas, seja nos cursos de formação, deve

reconhecer esses tensos processos, explicitá-los e trabalhá-los pedagogicamente; mostrar que a desumanização da opressão não é uma vocação histórica, mas assumir que, mesmo que a desumanização seja um fato concreto, persistente na história, não é, porém *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta gerada pela violência dos opressores. Explicitar, destacar essa realidade histórica, não um destino dado, é uma das tarefas da Pedagogia do Oprimido e da pedagogia dos movimentos de libertação – uma tarefa da Educação do Campo e das escolas do campo, indígenas, quilombolas.

Contudo, a tarefa vai além. Há que se destacar as lutas dos próprios oprimidos por recuperar a humanidade roubada, dar centralidade pedagógica a elas e mostrar a pluralidade de processos de humanização: as lutas pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação e pela sua afirmação como pessoas, como “seres em si”.

O conceito de Pedagogia do Oprimido, quando enraizado nas vivências da opressão e nos sujeitos que as padecem e delas se libertam, leva a uma das concepções mais radicais: a educação como humanização, como recuperação da humanidade roubada, como libertação-emancipação.

Os movimentos sociais repolitizam a Pedagogia do Oprimido

A Pedagogia do Oprimido não se esgota no contexto histórico em que surge. Ela é apropriada em seus traços mais básicos na diversidade de movimentos sociais urbanos e do campo, na diversidade de sociedades latino-americanas, sobretudo, e nos movi-

mentos de luta contra a colonização da África. Nas últimas décadas, ela orienta a ação pedagógica de diversos agentes educadores e de diferentes coletivos populares. Podemos ver, nessa trajetória histórica, uma repolitização da Pedagogia do Oprimido. Que dimensões são repolitizadas?

Terra: matriz formadora

Os movimentos sociais repolitizam a opressão-resistência-libertação nas bases do viver, na produção da existência humana. Os movimentos mais radicais mostram que a opressão se dá na expropriação da terra, do território, do teto, do trabalho, na destruição dos processos de viver, de produção, da agricultura camponesa... Nas resistências e lutas por essas bases do viver, os movimentos sociais colocam os aprendizados mais radicais: os processos de humanização, libertação.

Esses movimentos repolitizam a pedagogia da terra: o que essa pedagogia acrescenta à Pedagogia do Oprimido e à pedagogia do trabalho? Terra é mais do que terra. É o espaço em que o ser humano se defronta primeiro com a natureza, como força e como produtora de vida. Pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção da vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica. Na agricultura camponesa, o camponês e toda a sua família produzem alimentos e vida, e se produzem em todas as dimensões como humanos. O trabalho na terra carrega sua pedagogia: terra matriz formadora (Arroyo, 2011).

Os movimentos sociais reafirmam identidades, ações, movimentos coletivos, de sujeitos sociais, de políticos, de educadores coletivos. A Pedagogia

do Oprimido teve sua origem na organização dos trabalhadores do campo em Ligas Camponesas, em sindicatos. Os novos movimentos urbanos e do campo, ao radicalizarem suas ações, sua organização e suas estratégias de resistência e de libertação, radicalizam os pressupostos e as dimensões da Pedagogia do Oprimido.

Esses movimentos não apenas mostram a terra, o espaço, o território como fronteira de expropriação – sem-terra, sem-terra, sem-território –, mas se afirmam como sujeitos coletivos, políticos, de políticas de outro projeto de campo e de cidade, de outro projeto de sociedade. Como movimentos, constroem outras pedagogias: outra reflexão e teorização sobre suas práticas formadoras, e se afirmam como sujeitos de ação-reflexão-teorização pedagógica (Caldart, 2000).

A Pedagogia do Oprimido e a escola do campo, indígena e quilombola

A Pedagogia do Oprimido tem de vencer resistências para ser assumida pela pedagogia escolar. Os movimentos sociais e coletivos de docentes-educadores tentam incorporá-la, mas a pedagogia escolar resiste a deixar-se interrogar pela radicalidade teórica e política da Pedagogia do Oprimido.

Entretanto, os movimentos sociais repolitizam a pedagogia escolar do campo, indígena, quilombola, inter-racial, das comunidades camponesas, negras... Que dimensões merecem destaque? Primeiro, é preciso partir do reconhecimento de que os sujeitos da ação educativa, educadores e educandos(as), desde crianças, e suas famílias e comunidades, padecem

opressões históricas e lutam por sua libertação. Além disso, na formação e na ação pedagógica dos educadores e das educadoras do campo, indígenas e quilombolas, deve-se dar centralidade aos processos de opressão: como se manifesta a diversidade de formas de opressão desses coletivos? Como essas formas se concretizam nos processos de negação da escola e de precarização de suas vidas desde crianças? Como trazem a opressão em suas vidas precarizadas para as salas de aula? Como formar professores(as) que entendam essas formas históricas de opressão das comunidades e dos povos do campo com os quais trabalham? Impossível construir outra escola do campo sem entender e trabalhar os processos históricos de opressão da diversidade de povos do campo.

Ocupar o território-escola

A Pedagogia do Oprimido encontra sua afirmação nos processos educativos extraescolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educativas escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – como território, espaço de educação – às lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem, lutando em todas as fronteiras articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados.

A escola, a universidade e os cursos de formação de professores do cam-

po, indígenas, quilombolas são mais outros territórios de luta e de ocupação por direitos. A negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes. Já a escola repolitizada é mais um território de luta e ocupação, de libertação da opressão. A Pedagogia do Oprimido é radicalizada na pedagogia escolar pelas lutas dos movimentos por educação do campo no campo, por escola do campo no campo.

Disputar os currículos

É importante dar centralidade, nos currículos das escolas do campo, às experiências de opressão e, sobretudo, de resistência que professores e educandos carregam para as escolas; trazer as experiências sociais, coletivas, assim como dar centralidade à história de expropriação dos territórios, das teorias, da destruição da agricultura camponesa; trazer para os currículos as persistentes formas de resistência, de afirmação e de libertação dos povos do campo de que os próprios educadores e educandos participam – experiências de formação-humanização, de recuperação da humanidade roubada, ausentes nos currículos oficiais e no material didático, mas que dispu-

tam o território dos currículos nas escolas do campo e nos cursos de formação e de licenciatura.

Disputar a presença dos sujeitos

Não apenas as experiências da opressão-libertação estão ausentes nos currículos, mas, sobretudo, os seus sujeitos. Destacamos que a Pedagogia do Oprimido é uma pedagogia de sujeitos, de coletivos e de suas vivências sociais, políticas, culturais, humanizadoras. Os sujeitos têm estado ausentes nos processos de educação escolar ou são vistos como passivos, contas bancárias. Como reconhecê-los ativos, resistentes sujeitos de formação? Os movimentos sociais apontam a direção. Desconstroem a representação social dos povos do campo como passivos, acomodados, pacientes, e os afirmam resistentes, construtores de outro projeto de sociedade e de campo, e de outros saberes e valores desde crianças e porque participando em ações coletivas e em movimentos de libertação.

Que a escola e o conjunto de ações formadoras privilegiem o direito dos oprimidos a saberem-se sujeitos de libertação da opressão e de recuperação de sua humanidade roubada, a saberem-se sujeitos de humanização.

Para saber mais

ARROYO, M. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. (org.). *Educação do Campo em movimento*. Curitiba: UFPR, 2011. V. 1.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FANON, F. *Los condenados de la tierra*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1965.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

STRECK, D.; RODIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

P

PEDAGOGIA SOCIALISTA

Maria Ciavatta

Roberta Lobo

A elaboração teórica e prática de uma pedagogia socialista sempre esteve organicamente vinculada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica.

Portanto, tratar de uma pedagogia socialista, mais do que se ater a princípios metafísicos, é dimensionar dialeticamente as experiências concretas de formação humana no bojo dos processos revolucionários, das organizações políticas e dos movimentos sociais que apontaram, ao longo do século XX, para processos de formação humana nos quais *o homem é a medida de todas as coisas*.¹ Mesmo mantendo a potência deste velho ensinamento pré-socrático e lançando esperança para tempos futuros, tais experiências são atravessadas por contradições, limites e deformações. Portanto, será na dinâmica contraditória das experiências do que podemos identificar como *pedagogia socialista* que focaremos nosso olhar.

A escolha do recorte histórico se dará na seguinte direção: as duas experiências mais conhecidas no cam-

po da esquerda – a experiência da pedagogia socialista russa e a da pedagogia socialista cubana –, e duas experiências silenciadas – a pedagogia socialista mexicana e a pedagogia libertária espanhola.

A pedagogia socialista russa

Há que se levar em conta a relação dialética entre a consciência e o modo de produzir a vida, fundamental para a realização dos objetivos revolucionários. Não foi diferente na revolução socialista russa, que teve muitos embates para implantar a “nova sociedade” e contou com pedagogos apaixonados pelos ideais da “educação do futuro” – a educação do “homem novo” que deveria crescer com a sociedade comunista.

A Revolução Russa foi a culminância de um projeto iniciado com a contradição histórica da primeira revolução socialista, que teve lugar, não no mais avançado país capitalista, mas em um país atrasado onde as forças produtivas e a estrutura da sociedade eram ainda semifeudais. Um país onde não havia ensino formal para a maioria dos operários e dos camponeses, ao menos três quartos da população eram

analfabetos, os professores não estavam capacitados, tinham baixos salários e baixa posição social e a Igreja Ortodoxa dirigia a maioria das escolas (Castles e Wüstenberg, 1982, p. 66-69).

Neste breve texto, vamos nos deter apenas na primeira etapa da construção de um sistema educacional socialista (1917 a 1931), período tido como balizador da educação pretendida pelos pedagogos revolucionários, sendo alguns de seus expoentes Schulgin, Krupskaja, Lunacharsky, Pistrak e Makarenko.

Com a ascensão de Stalin em 1931, há mudanças substantivas de direção política que põem em confronto uma concepção de Estado e de seu papel na organização da sociedade e da educação diferente da que defendiam os primeiros pedagogos para a educação socialista.

Schulgin, Krupskaja e Lunacharsky

No primeiro governo revolucionário, a tarefa de Krupskaja foi a de projetar um novo sistema educativo. Lunacharsky tinha a responsabilidade da administração de todos os tipos de educação. A população foi informada sobre as mudanças pretendidas: educação geral, livre e obrigatória para todas as crianças e cursos especiais para os adultos; escola secular, unitária com diferentes níveis, para todos os cidadãos; apoio para o movimento educativo e cultural das massas trabalhadoras, assim como para organizações de soldados e operários; os professores deveriam cooperar com outros grupos sociais e seriam tomadas medidas imediatas em relação à “miserável situação material” dos mais pobres, os mais importantes trabalhadores culturais e os professo-

res das escolas elementares (Castles e Wüstenberg, 1982, p. 66-69).

Além disso, o Estado assumiria as escolas privadas e confessionais. Haveria, entre outras medidas, “separação entre Estado e Igreja e entre Igreja e escola”, “transformação de todas as escolas em escolas unitárias de trabalho”, cuja estrutura fixava duas etapas: dos 8 aos 13 anos (cinco anos de estudo); e dos 13 aos 17 anos (mais quatro anos); e jardim de infância vinculado às escolas para crianças de 5 a 7 anos. O trabalho produtivo combinado com a aprendizagem escolar era um elemento essencial desse tipo de escola – objetivo que foi muito reduzido e distorcido posteriormente, na União Soviética e na Europa Ocidental (Castles e Wüstenberg, 1982, p. 73-74).

Para Krupskaja, o princípio do trabalho deve ser educativo e gratificante, e ele deve ser levado a cabo sem efeitos coercitivos sobre a personalidade da criança e organizado de forma social e planejada, para que a criança desenvolva uma disciplina interna sem a qual o trabalho coletivo planejado racionalmente seria impensável (Castles e Wüstenberg, 1982, p. 73-74). Ela e Lunacharsky enfatizavam que a educação socialista não era somente uma questão de conteúdos de ensino, mas também de seus métodos. Rejeitavam a escola *livresca* e exigiam que as crianças aprendessem tomando parte no trabalho e na vida social. Defendiam o *método complexo*, segundo o qual os professores não deviam ensinar de acordo com um programa rígido, por matérias acadêmicas. Em vez disso, deveriam tomar como ponto de partida os problemas das crianças, da produção local e da vida cotidiana e examiná-los, simultaneamente, à luz das várias dis-

ciplinas (Castles e Wüstenberg, 1982, p. 74-75).

Seu método sofreu oposição do grupo Petrogrado de Educadores, liderado por Blonsky, que aceitava a escola unitária de trabalho, mas queria que se mantivessem a divisão entre as matérias, a forma de ensino sistematizada, um programa de estudos definido e a diferenciação em diversos ramos do conhecimento no oitavo e no nono ano (Castles e Wüstenberg, 1982, p. 75).

Pistrak

“A ideia básica de uma nova sociedade que realizaria a fraternidade e a igualdade, o fim da alienação, era uma imensa esperança coletiva que tomou conta da sociedade soviética entre 1918 e 1929” (Tragtenberg, 1981, p. 8-9). Pistrak era um dos grandes educadores desse ideário pedagógico dos primeiros tempos da Revolução. Ele tinha uma visão educacional em sintonia com a ascensão das massas na Revolução, “a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultuar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (ibid., p. 8).

Em 1824, com o coletivo de sua escola-comuna, Pistrak publicou o livro *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2000), talvez o mais completo e importante documento sobre sua experiência.

Makarenko

Seu trabalho iniciou-se em 1920, quando passou a dirigir duas instituições educacionais “correcionais” para crianças e adolescentes abandonados: a Colônia Maxim Gorki (1920-1928)

e a Comuna Dzerzinski (1927-1935). Sua inserção no projeto educacional da Revolução ocorreu no momento em que o Estado soviético proporcionou todas as condições para a educação, inclusive com a redução do horário de trabalho em duas horas para todos os que estudavam. Além disso, “era permitido aproveitar as Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais adequados nas fábricas, empresas e repartições públicas para dar aulas” (Capriles, 1989, p. 30-31).

A pedagogia socialista da Revolução Cubana

A história da Revolução Cubana deve ser vista no contexto do continente latino-americano. Cuba era um país secularmente dominado pela exploração colonialista, caracterizada pela presença de ditaduras, *gangsters*, policiais, militares neocoloniais, conservadores escravistas, falsos reformistas. Os povos da América Latina tiveram no movimento cubano um exemplo de luta de libertação vitoriosa e de continuidade na tentativa de implantar o ideário socialista.

Antes da Revolução Cubana, fracassaram todos os projetos de reformas e investidas nacionalistas. Porém, desde os anos 1920, o país contava com “um dos partidos comunistas mais combativos e melhor armados ideologicamente para a luta de libertação e a luta operária” (Casanova, 1987, p. 187). Trabalhadores assalariados, operários industriais e camponeses eram uma força potencialmente socialista. Homens “morais e valentes” – tais como José Martí e Céspedes, e os mais novos, Fidel Castro, Carlos Rafael Rodríguez e outros – começaram uma nova história

apoiada em três linhas de conduta: democrática, humanista e comunista.

Fidel Castro e seus companheiros haviam estudado o marxismo e o leninismo, e sabiam “que a revolução devia contar com as massas e estas precisavam estar conscientes – como ator coletivo – dos requisitos do sucesso” (Casanova, 1987, p. 188-189). O grupo que tomou de assalto o Quartel de Moncada e o grupo que saiu do México de barco, no Granma, em 1956, ligaram-se ao “setor mais atrasado e combativo”: os camponeses da serra, que queriam terras.

O desenvolvimento da luta na serra, da luta de guerrilhas, não foi feito apenas na serra, nem só com armas. O grupo rebelde repartiu terra enquanto combatia, fundou escolas e hospitais, praticou uma educação política e militar dos camponeses combatentes e de seus próprios quadros. (Casanova, 1987, p. 190)

A educação das massas foi uma das metas principais da Revolução Cubana desde o seu início, em 1959. Um dos seus princípios norteadores é o caráter massivo da educação, ou “a educação como um direito e um dever de todos é uma realidade em Cuba” (Cuba, 1993, p. 12; grifo nosso), o que significa a educação para crianças, jovens e adultos, em todas as idades, sexo, grupos étnicos, religiosos, por local de residência ou por limitações físicas ou mentais, de modo a alcançar a universalização do ensino primário inicialmente e, progressivamente, o ensino secundário (ibid.). A nova educação teve início com uma ampla campanha de alfabetização, logo após a Revolução, envolvendo toda a

sociedade e contando com o deslocamento de jovens e *maestros* (professores) de outros países da América Latina para alfabetizar onde houvesse analfabetos, nos lugares mais distantes do país (Murillo et al., 1995; Rossi, 1981a; Bissio, 1985).

Outro princípio é a *combinação estudo e trabalho*, que tem profundas raízes no ideário pedagógico de José Martí. Consiste em vincular “a teoria com a prática, a escola com a vida e o ensino com a produção” (Cuba, 1993, p. 13), o trabalho manual com o trabalho intelectual e “a fusão destas atividades na obra educacional da escola” (ibid.). Destaca-se também a necessidade de uma nova formação humana para a edificação da sociedade socialista.

Pelo princípio da *participação de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo*, reconhece-se a sociedade como uma grande escola. Outros princípios são a coeducação e a gratuidade, com um amplo sistema de bolsas para estudantes e condições especiais para os trabalhadores visando à universalização do ensino. Não obstante a pressão internacional, e, particularmente, o bloqueio econômico e político conduzido pelos Estados Unidos, Cuba tem, até hoje, os mais altos índices de universalização e qualidade da educação em todos os níveis, índices que são comparáveis aos dos países ricos capitalistas.

A pedagogia socialista no México

Existe um forte movimento da educação no México que tem suas origens no processo da Revolução Mexicana (1910-1917). A partir da década de 1920, iniciou-se um movimento

do Estado e de toda a sociedade a fim de garantir o direito à educação para uma população constituída por 84% de analfabetos. Era tarefa dos educadores chegar às comunidades do campo, às aldeias mais distantes, às minas, às comunidades indígenas, às fábricas, multiplicando as *escuelas normales rurales* de formação de professores, bem como as escolas agrícolas e industriais. Esse foi um movimento intenso que atingiu a Constituição Mexicana de 1934, instituindo, por meio do artigo terceiro, a implantação da educação socialista.

A educação socialista no México mantinha a referência com os princípios da solidariedade, do trabalho e da relação direta com a comunidade, porém nunca foi unanimidade no regime revolucionário. A dificuldade de definição e a interpretação equivocada do conceito de educação socialista impediu um projeto nacional de educação. Como consequência, o desempenho dos *maestros* não seguia uma diretriz ou orientação geral. Assim, cada *maestro* (principalmente os das escolas rurais) atuava de acordo com a sua interpretação pessoal. Na década de 1950, surgiu um grupo de professores que, influenciados pela Revolução de 1910, e pelos principais pensadores socialistas da época, fundaram o Movimiento Revolucionario de los Maestros (MRM).

O MRM atravessou momentos de fluxo e refluxo, até desaparecer. Porém muitos de seus dirigentes permaneceram atuando politicamente e ajudando a construir outros movimentos sociais fora da categoria. Dentro da categoria, estes dirigentes dos anos 1950 conseguiram formar uma nova geração de *maestros* combativos. No final da década de 1980, surgiu o Movimiento Democrático Magisterial (MDM). O MDM se

converteu no núcleo dirigente do Movimento de Unidad y Lucha Popular (Mulp) e tornou-se, nos anos 1990, uma das maiores organizações políticas do México, e cujo objetivo principal era a integração dos movimentos e das organizações sociais, bem como a construção do poder popular. Possuía como referência teórica o marxismo, mantendo uma forte base social no movimento de *maestros*. Estendeu sua influência aos movimentos estudantil, campesino, indígena, operário e popular. Entre os anos 2003 e 2004, só no estado de Michoacán, existiam 300 *maestros* liberados do trabalho como professores nas escolas (ou seja, militantes “profissionalizados”), atuando em todo o território nacional, com o objetivo de fortalecer e organizar os movimentos sociais. Em 2003, o movimento dos *maestros* de Michoacán realizou um trabalho de organização dos camponeses e indígenas, criando a Organización Magisterial, Campesina e Indígena de Michoacán. A relação escola, comunidade, trabalho e luta social é a base da filosofia e da práxis educativa do movimento social dos *maestros*, que além dos clássicos do pensamento marxista, possui forte influência de Paulo Freire, consolidando, na primeira década do século XXI, a implementação das escolas integrais experimentais nos estados de Michoacán e Oaxaca.

A pedagogia libertária na Espanha

A educação libertária remonta a uma tradição pouco tratada nos compêndios da história da educação. Nela evocam-se autores como Rousseau, Charles Fourier, Proudhon, Pelloutier, Paul Robin, Ferrer i Guardia, Élisée

Reclus, Sébastien Faure, Puig Elias. A construção do socialismo na liberdade, a atitude ativa e livre em espaços liberais de coações, um modo educativo na liberdade das paixões e dos desejos, o *fazer-se livre*, a educação pela liberdade e a liberdade pela educação são as bases do processo formativo do ser humano segundo esta tradição. Sendo o processo educativo na liberdade um permanente pôr-se em ato, não há uma crença no método como garantia infalível, daí seu caráter experimental conforme as circunstâncias sociais e o contexto histórico. Neste sentido, as teorizações possuem como referência práticas educativas difusas, ricas e contraditórias, como base nos princípios de um ensino antiautoritário, integral, solidário e autogestionário (Moriyón, 1989a).

Uma educação antiautoritária, contudo, não está isenta de dilemas no que diz respeito à relação existente entre liberdade e autoridade na formação das crianças e jovens. Deve-se deixar a criança desenvolver seus interesses próprios e suas opções sociais sem interferência ou incentivar nela o espírito de rebeldia, de crítica ao mundo socialmente injusto? Deixar a própria criança escolher seus horários, bem como o estudo de conteúdos ou intervir determinando minimamente os conteúdos a partir da experiência social e de uma autogestão escolar? Não há como forçar ninguém a ser confiante em suas escolhas ou ser solidário e amável com os outros. Resolver os problemas da educação através de coações resulta no ocultamento dos mesmos, bem como num processo repetitivo de submissão incondicional dos educandos, acostumando-os a serem constantemente persuadidos. É preciso, então, deixar que a organização escolar surja espontaneamente dos interesses dos educan-

dos, reconhecendo que eles não pertencem ao Estado, a Deus, à família ou às organizações políticas, mas apenas a si mesmos.²

Aliado ao princípio de uma educação antiautoritária, encontra-se o princípio da integralidade, também comum aos marxistas e aos liberais progressistas. Tal princípio estava associado a três dimensões: a dimensão do desenvolvimento pleno da criança; a dimensão da divisão social do trabalho com base na autogestão e da negação da reprodução do domínio das classes sociais por meio da separação entre trabalho manual e intelectual; e a dimensão da integração da vida social nas atividades e reflexões dos educandos. Como base dos princípios e das relações libertárias, estão a solidariedade e o apoio mútuo, que fortalecem não apenas um projeto de educação, mas um projeto societário.

No caso da Espanha, o educar na liberdade estava mais marcado pelo educar no espírito da ciência, libertando as crianças do dogmatismo da Igreja Católica e dos preconceitos que anulam o real desenvolvimento da criatividade e da autonomia do pensar e do agir no mundo. Francisco Ferrer i Guardia foi o primeiro pedagogo que de fato enfrentou o domínio da Igreja Católica na Espanha, baseando-se na seguinte concepção: formar individualidades livres capazes de dispensar líderes, padres, leis, a força da Igreja, do governo e do poder do Estado; educação artística, intelectual e moral, conhecimento de tudo que nos rodeia, conhecimento das ciências e das artes, sentimento do belo, do verdadeiro e do real, desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria (Moriyón, 1989b, p. 20). Em outubro de 1901, fundou em Barcelona a *Escola Moderna*, tendo

como anseio a busca de uma educação livre, cooperativa, solidária, uma experiência de crítica radical da organização educativa estatal.

A influência da pedagogia libertária no Brasil

No Brasil, a formação das escolas operárias adere à concepção da escola moderna. No ano de 1903, cria-se, no Rio Grande do Sul, a Escola Libertária Germinal, que seguia o método da Escola Moderna de Barcelona. No mesmo ano, em Campinas, a Liga Operária funda a Escola Livre para os filhos dos trabalhadores. No ano de 1904, em Santos, a União dos Operários Alfaiates funda a Escola Sociedade Internacional. No Rio de Janeiro, no mesmo ano, nasce a Universidade Popular, organizada por um grupo de intelectuais e militantes anarquistas, dentre eles, o médico Fábio Luz. Com o fuzilamento de Ferrer i Guardia em 1909, nasce em São Paulo e no Rio de Janeiro a Comissão Pró-Escola Moderna. As escolas operárias já eram uma realidade quando da notícia do fuzilamento de Ferrer, mas tal crime imprimiu maior velocidade à fundação de novas escolas. Em 1910, funda-se em Santos a Liga do Livre Pensamento e, em São Paulo, o Círculo de Estudos Sociais Francisco Ferrer. Entre os

anos de 1910 e 1930, são fundadas dezenas de escolas modernas no Brasil, assim como universidades populares, centros de estudos sociais e bibliotecas sociais tendo como referência os princípios da educação libertária divulgada pela experiência do educador espanhol.

Cumpramos ressaltar que o movimento da educação libertária vai ganhar intensa força social no contexto da Guerra Civil Espanhola. A própria Confederação Nacional do Trabalho (CNT) espanhola estimulou, a partir das coletivizações libertárias, a criação de centros de libertação profissional agrícola e industrial, e de escolas de agricultores como meio para se organizar a *renovación campesina*. Como expressão desta concepção, a Federação Nacional de Coletividades projetou a criação de escolas de formação agrária e a Federação Regional de Camponezes de Levante fundou a Universidade Agrícola, voltada para estudos da vida do campo (Bernal, 2006).

Podemos afirmar que no Brasil há uma lacuna no que diz respeito ao conhecimento acerca das experiências de educação libertária. Existe um movimento recente nas áreas da filosofia e da educação em busca da socialização deste conhecimento, mas ainda é necessário ampliar a pesquisa, bem como socializar estes conhecimentos no campo da militância social.

Notas

¹ Protágoras (século V a.C.) “é um dos filósofos [gregos] preocupado não com as cosmogonias e sistemas, mas com a introdução de um certo humanismo na filosofia” (Japiassú e Marcondes, 1996, p. 223).

² Em diferentes momentos da história da educação esta problemática é abordada. Na Escola Rural de Yasnaia Poliana, criada por Tolstoi em 1859 (apesar de não ser anarquista, seus conceitos coincidiam com a tradição pedagógica anarquista), nada era obrigatório, nem horários, nem assistência às aulas, nem programas, nem normas disciplinares.

Outra referência neste sentido foi o movimento pedagógico das comunidades escolares de Hamburgo durante a República de Weimar (1919-1933). Esta polêmica também foi intensa na Espanha da primeira década do século XX, expressa nas personalidades de Francisco Ferrer i Guàrdia e Ricardo Mella.

Para saber mais

BELINKY, T. Apresentação. In: MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERNAL, A. O. Anarquismo espanhol e educação. *Revista Educação Libertária*, Instituto de Estudos Libertários, São Paulo, n. 1, p. 9-24, 2006.

BISSIO, B. Cuba 1985. *Cadernos do Terceiro Mundo*, v. 8, n. 81, p. 17-58, ago. 1981.

CAPRILES, R. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

CASANOVA, P. G. (org.). *América Latina: história de meio século*. Brasília: Editora UnB, 1990. V. 3.

_____. *História contemporânea da América Latina: imperialismo e libertação*. São Paulo: Vértice, 1987.

CASTLES, S.; WÜSTENBERG, W. *La educación del futuro: una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista*. México, D. F.: Nueva Imagen, 1982.

CODELLO, F. *A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa de Godwin a Neill*. São Paulo: Imaginário/Ícone, 2007.

CUBA. MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN. *Pedagogía*. Havana: Pueblo e Nación, 1984.

DEMINICIS, R. B.; REIS FILHO, D. A. *História do anarquismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. V. 1, p. 7-108.

GALLO, S. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LOYO BRAVO, E. *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*. México, D. F.: Secretaria de Educación Pública, 1985.

LUEDEMANN, C. S. *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MORIYÓN, F. G. (org.). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989a.

_____. Introdução. In: _____ (org.). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989b.

- MOUROY HUITRÓN, G. *Política educativa de la Revolución (1910-1940)*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, 1985.
- MURILLO, J. et al. *Cinco maestros argentinos alfabetizaron en Cuba*. Buenos Aires: Perspir, 1995.
- PALACIOS, G. *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*. México, D. F.: El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos/Centro de Investigación y Docencia Económicas/División de Estudios Políticos, 1999.
- PARTIDO COMUNISTA CUBANO. *Niñez em Cuba: 20 anos de Revolución*. Compendio informativo. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979.
- PISTRAK, M. M. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- REVISTA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA. Educação e revolução na Espanha libertária. Instituto de Estudos Libertários, São Paulo, n. 1, 2006.
- RODRIGUES, E. *O anarquismo na escola, no teatro e na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.
- ROSSI, W. G. *Pedagogia do trabalho*. São Paulo: Moraes, 1981a. V. 1: Raízes da educação socialista.
- _____. *Pedagogia do trabalho*. São Paulo: Moraes, 1981b. V. 2: Caminhos da educação socialista.
- TRAGTENBERG, M. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 7-23.

P

P

POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Celi Zulke Tafarel

Mônica Castagna Molina

O campo de estudos da área de política educacional pode ser compreendido como aquele que analisa os interesses sociais e econômicos que se fazem presentes nos programas e ações governamentais no âmbito da educação. A partir deste entendimento, o objetivo deste verbete é fazer uma rápida recuperação dos interesses hegemônicos que fundamentaram a atuação do Es-

tado brasileiro na elaboração dos planos educacionais em diferentes períodos de história, com a perspectiva de localizarmos a inserção, nesta agenda, das políticas de Educação do Campo e dos interesses que representa.

Precede a definição de política educacional a compreensão de como nos tornamos seres humanos e como, ao longo da história da humanidade,

organizamos o modo de produção e reprodução da vida.

Para manter-se em pé e criar as condições de sua existência, a matéria, no tempo, no espaço, em movimento, sujeita a leis do desenvolvimento, deu saltos qualitativos e quantitativos. Não nascemos seres humanos; nós nos tornamos seres humanos ao longo da existência da matéria.

O que somos depende das condições objetivas da existência, ou seja, de leis sociais históricas, para além das leis biológicas, químicas, físicas.

Construímo-nos como seres humanos em relações interpessoais e intrapsíquicas. Ou seja, nossas funções psicológicas superiores, que nos permitem conhecer – constatar, compreender, explicar, agir no meio, transformando-o –, dependem de nossas aprendizagens. O nosso desenvolvimento depende de nossas aprendizagens. O ato de conhecer não é dado ao ser humano, e sim aprendido em suas relações sociais, que dependem da materialidade de condições concretas objetivas de vida.

Portanto, é na relação com os seres humanos, com a natureza em geral, que os homens, pelo trabalho, constroem a sua cultura e tornam-se seres humanos. É pela produção e reprodução das condições de existência que nos tornamos seres humanos.

Das primitivas sociedades organizadas em clãs à atual complexa organização dos países imperialistas hegemônicos – que impõem, aos demais países, por meio de acordos internacionais, sejam eles políticos, econômicos e de guerra, as relações baseadas na divisão internacional do trabalho –, o poder de decidir os rumos dos assuntos de interesse de todos foi se complexifi-

cando em normas e leis que configuraram, na superestrutura da sociedade, aquilo que constitui a sua base na infraestrutura, ou seja, nas relações de produção material da vida humana.

Esta superestrutura se expressa em um aparato jurídico, a partir de iniciativas do Poder Executivo e do Legislativo, devidamente aprovado pelo Poder Judiciário. Impõe, assim, o contraditório: o poder da minoria, pela vontade da maioria. A isto denominamos democracia – a vontade do povo. As leis seriam a vontade da maioria, a vontade do povo. A “democracia”, a “vontade do povo”, em uma sociedade de classes em franca decomposição e degeneração, está sujeita à correlação de forças decorrentes do poder da classe dominante, de um lado, e do poder da classe trabalhadora, de outro.

As leis são asseguradas pelos aparatos legais, institucionais, ou, então, por aparatos que se imponham mediante rebeliões ou insurreições, coerção ou cooptação à vontade de uns (classe dominante) da vontade de outros (classe trabalhadora).

As leis definidas e asseguradas nos aparatos legais próprios de cada modo de produção podem ser identificadas pelo seu âmbito de abrangência temporal. Leis que perpassam governos dizem respeito à política de Estado – por exemplo, a Constituição Nacional, a lei maior, e as leis que dela decorrem, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Leis que perduram somente durante um ou dois mandatos de governo e são interrompidas, revogadas, dizem respeito às políticas de governo. Essa é uma das características da política governamental no capitalismo: ela não perdura o suficiente para garantir o ponto de re-

versibilidade, ou seja, o ponto em que o avanço não permite mais o retrocesso, com o que se superaria o estágio inferior e se atingiria um patamar superior da política. São estes os traços básicos da política compensatória, focal própria do neoliberalismo para aliviar a pobreza e jamais para superar o modo de produção capitalista, que tem na propriedade privada, no Estado burguês e nos valores individualistas e egoístas da família burguesa seus pilares centrais de sustentação. O Brasil, até o momento, não atingiu a supremacia e soberania no campo educacional para superar o modo de o capital organizar a produção e a reprodução da vida. Somos um país de educação dependente dos países imperialistas. Nossos planos educacionais continuam vindo de fora.

Em cada período histórico, de acordo com o modo de produção e reprodução da vida, configurou-se o poder entre classes sociais, e configuraram-se os planos educacionais. Isto pode ser constatado, na história da humanidade, por exemplo, no período comunal, na organização das tribos; no período escravocrata, na dominação dos mais belicosos sobre as propriedades, os bens e os seres humanos; no período feudal, na dominação dos senhores feudais – com seus exércitos, feudos e servos – sobre outros senhores, propriedades e servos; e no período capitalista, na organização do Estado moderno, com seus poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – estruturados de acordo com a correlação de forças existente. Enfim, essa relação de poder se dá em cada período histórico, entre as classes que detêm os meios de produção e a classe que somente detém sua força de trabalho, ou seja, a correlação de forças entre a classe dominante e a classe trabalhadora.

Em cada período histórico, portanto, o rumo dos assuntos de interesse público é definido pela correlação de forças existente. Desta correlação resultam projetos, programas, decretos e leis que configuram a política de Estado e/ou de governos. Ou seja, a política que perpassa governos e se institui como a lei maior, ou a política de governo que são leis menores, que não podem contrariar a lei maior, mas somente executá-la, complementá-la.

As políticas de Estado e de governos determinam, em primeira ou segunda instâncias, as condições de vida na sociedade. Em última instância, o que determina a política são o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção: a relação entre os homens, a natureza, a produção dos bens materiais e imateriais, e o sistema de trocas daí decorrente.

Da necessidade de assegurar, de uma geração a outra, o conhecimento que configura este acervo de bens culturais materiais e imateriais, sem o que a humanidade pereceria, é que se configura a exigência da educação, que assume, em cada modo de produção, características próprias. Podemos verificar esta lei geral da história traçando o percurso da educação no Brasil de 1500 até hoje, analisando, pelos fatos históricos, os rumos da política educacional. Assim, a política educacional brasileira pode ser diferenciada em quatro períodos principais, de acordo com os modelos econômicos predominantes.

No *período da colonização*, no qual as relações econômicas eram escravocratas, a terra, propriedade dos senhores, era recebida por concessão dos imperadores e transmitida por hereditariedade. As leis maiores que governavam a educação no Brasil eram as leis

oriundas de Portugal, e nossa educação estava sujeita às determinações de fora, da Corte portuguesa. As reformas educacionais do Brasil eram desdobramentos das reformas educacionais em Portugal, como o foi, por exemplo, a reforma educacional pombalina. As primeiras reformas estavam diretamente relacionadas às reformas do país colonizador. Os planos para a educação no Brasil vinham de fora do Brasil. Os primeiros educadores e as primeiras escolas eram ligados à Igreja, e estavam intimamente relacionados com os interesses dos senhores escravocratas.

No *período da Proclamação da República*, com as contradições evidentes do modelo escravocrata (que se mostrava insuficiente para garantir o desenvolvimento agrário e industrial), a aprovação da Lei de Terras e das leis contra a escravatura, o rompimento do Brasil com Portugal, os avanços da revolução burguesa e com as aspirações dos trabalhadores por igualdade, liberdade e fraternidade, avança a política educacional, e promulga-se a primeira lei, decretada por d. Pedro I, sobre a educação.

Com a República instalada e a industrialização em curso, avança a organização do Estado e, com ela, as aspirações a respeito da educação. Trata-se do *período do Estado Novo*. Os pioneiros da educação reivindicam a escola nova, laica, pública, sob responsabilidade do Estado, surgindo as primeiras reivindicações de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional em confronto com os interesses da burguesia – tudo isto relacionado a um projeto de nação, defendido pelas elites, em confronto com o projeto de nação defendido pela classe trabalhadora. Este embate vai aparecer nas instâncias em que

estas leis são formuladas, aprovadas e implementadas. O novo plano para a educação brasileira vinha impregnado do escolanovismo norte-americano; portanto, nossos planos, no que diz respeito à concepção pedagógica, continuavam vindo de fora do Brasil.

Com o *golpe militar*, instala-se no Brasil a ditadura que veio para conter as aspirações revolucionárias que avançavam em toda a América Latina. Para garantir as bases capitalistas de desenvolvimento do Brasil, a educação passa por reformas e selam-se pactos e acordos internacionais, principalmente com os Estados Unidos, que subordinavam o Brasil às relações internacionais de produção. De um país agrícola, o Brasil avançou para se consolidar como um país agroindustrial, exportador de matéria-prima, dependente dos ditames exteriores. Os planos educacionais continuavam vindo de fora do Brasil.

Com a fim do regime militar e os avanços para a democratização, identificam-se alterações na política educacional, decorrentes de pressões externas, que visavam situar o Brasil dentro dos ajustes internacionais dos interesses do grande capital. Trata-se do *período da chamada abertura democrática*. O capital internacional especulativo avança, rompendo fronteiras e internacionalizando-se, com a intensificação da privatização dos meios de produção – a terra, os instrumentos, o conhecimento, a força de trabalho do trabalhador.

A este projeto internacional corresponde uma dada política educacional que pode ser identificada nos embates e rumos que assumem as leis maiores do país – por exemplo, a Constituição de 1988. Dela decorreram as leis sobre a educação: LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de De-

envolvimento da Educação (PDE), entre outras. As análises críticas sobre as políticas educacionais demonstram que os planos continuam vindo de fora do Brasil.

Portanto, os rumos da educação de um país, considerando o modo de produção capitalista – baseado na propriedade privada, na superexploração dos assalariados e dos trabalhadores em geral, e no Estado burguês (que concentra o poder a seu favor e nos valores da família burguesa) –, dependem da correlação de forças instituída em cada momento histórico.

A atual fase do imperialismo impõe às nações seus ajustes, acordos e projetos, como o projeto de mundialização da educação. Este projeto pode ser verificado, segundo Santos (2011), pela base epistemológica relativista e pelo viés pedagógico escolanovista. Além disso, pode ser reconhecido pela compreensão do papel do Estado – mínimo para o social e máximo para o capital – e pela compreensão da função social da escola – formar trabalhadores com competências voltadas para atender o mercado de trabalho capitalista, educados para o consenso.

As evidências de tal projeto também podem ser constatadas no embate entre o público e o privado na educação brasileira. Podem ser observadas nas leis e medidas de governo que desresponsabilizam o Estado de suas atribuições com a educação, precarizam o trabalho e flexibilizam direitos dos trabalhadores da educação, transferem recursos públicos para a iniciativa privada, e permitem, assim, a apropriação de fundos públicos, destruindo o patrimônio dos trabalhadores, expresso em suas instituições públicas. Podem ser constatadas, ainda, nas disputas,

palmo a palmo, pelos recursos públicos, travadas entre os que defendem a educação pública e os que defendem os interesses privados.

Este processo pode ser caracterizado, na atualidade, na disputa travada em defesa da Educação do Campo, que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora organizada no campo, e contra os interesses do agronegócio, gerido pelo capital nacional e internacional.

Em contraponto a este movimento das frações da burguesia local, também agem os movimentos sociais do campo, que disputam a construção de políticas públicas, mas numa outra lógica. Sua perspectiva é garantir os direitos sociais a todos os camponeses, especialmente os direitos à educação. Para isso, exigem não qualquer política, mas uma política diferenciada na forma e no conteúdo, definida com sua presença e participação. O protagonismo que os movimentos sociais de trabalhadores rurais vêm tendo na última década para a promoção do avanço da consciência do direito à educação tem forçado o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo.

E tal objetivo dos movimentos sociais, principalmente na primeira década do movimento da Educação do Campo, materializou-se. Materializou-se na disputa contra a hegemonia, em momentos nos quais o movimento social, com base no acúmulo de forças conquistadas, soube aproveitar a correlação de forças existente, disputando frações do Estado a serviço da classe trabalhadora. As políticas conquistadas foram importantes: PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), RESIDÊNCIA AGRÁRIA, LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, entre outras, todas elas resultado de

longos processos de negociação e disputa com o Estado. O grande diferencial destas políticas reside não apenas na participação dos movimentos na sua concepção e na sua proposta de execução, mas, prioritariamente, nos objetivos formativos que as conduzem. Ao contrário da concepção hegemônica nas práticas educativas atuais – orientadas para a inserção no mercado pura e simplesmente, sem questionamentos da lógica que as conduz, maximizando infinitamente o individualismo, a competição e o consumismo de pessoas e de coisas –, a concepção de formação contida nas políticas de Educação do Campo conquistadas necessariamente parte da reflexão sobre o perfil de ser humano que se almeja formar com tais políticas: para qual campo e para qual sociedade. Os valores embutidos nestas políticas contrapõem-se aos valores capitalistas, baseando-se no ideal das coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros.

Tanto o Pronera quanto a Residência Agrária e as licenciaturas em Educação do Campo orientam as ações formativas nos cursos que se desenvolvem com base em uma perspectiva crítica de educação, a qual não admite uma concepção de educação apartada de um projeto de ser humano e de sociedade que se almeja construir.

Como parte da intencionalidade dos seres humanos que querem contribuir para formar o desenho destas políticas, necessariamente se impõe como desafio contribuir para a superação da lógica de subordinação dos camponeses ao mercado e à monocultura do agronegócio.

Este conteúdo só é possível nestas políticas mediante a luta de classes, os confrontos e conflitos, e forte presença dos sujeitos camponeses na sua elaboração, o que, por sua vez, fez-se possível também a partir de determinado contexto histórico.

No caso do Pronera, por exemplo, sua conquista se deu no contexto de acirramento da luta pela terra, na transição dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, após o Massacre de Eldorado dos Carajás (abril de 1996), a Marcha Nacional pela Reforma Agrária (abril de 1997) e a realização I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) (julho de 1998) – enfim, após um conjunto de fatores que geraram uma maior sensibilização, mobilização e envolvimento da classe trabalhadora na defesa de seus direitos e na luta pelas suas reivindicações, um acumulo do governo perante a sociedade e uma necessidade de dar respostas políticas ao impacto da truculência do Estado no trato da questão agrária, tal como fora a ação policial em Carajás.

Exatamente pelas características que possuem estas políticas de Educação do Campo tanto nos objetivos formativos que contêm quanto no protagonismo dos sujeitos com as quais estas se realizam, elas estão, durante toda sua realização, expostas às permanentes disputas em torno do Estado e da apropriação dos fundos públicos pelas classes dominantes, que sabem valer-se dos diferentes aparelhos para disputar esta hegemonia.

Manter essas políticas em vigência tem exigido muita luta da classe trabalhadora, vigilância constante e resistência aos inúmeros ataques sofridos de diferentes frentes: dos latifundiários, dos capitalistas monopolistas, do agro-

negócio, da mídia capitalista e de setores do Estado, com suas medidas contra os trabalhadores rurais e seus projetos no interior dos poderes Judiciário (tribunais de contas, ministérios públicos), Legislativo e Executivo, sejam eles municipais, estaduais ou federal.

Ao produzir alianças com setores que defendem os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora, como, por exemplo, setores das universidades públicas brasileiras, para sua execução, estas três políticas, o Pronera, a Residência Agrária e a Licenciatura em Educação do Campo, tornam-se ainda mais incômodas, pois, além da força dos movimentos sociais de luta no campo que a protagonizam, o envolvimento, de forma mais permanente, da juventude estudantil e de professores e pesquisadores – intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, militantes culturais – com os camponeses permite alianças que alteram a correlação de forças. E esta combinação pode produzir efeitos indesejáveis para os ob-

jetivos das elites dominantes e suas políticas de Estado e de governos que exploram e alienam a classe trabalhadora da cidade e do campo. Como afirma Marx:

Do ponto de vista político, Estado e organização da sociedade não são duas coisas distintas. O Estado é a organização da sociedade. Donde concluímos que, para mudar o Estado, é preciso alterar as leis que regem a sociedade. E estas leis não são naturais, mas sim, sócio-históricas, ou seja, produzidas pelos seres humanos, em especial a classe trabalhadora, a quem cabe a função de revolucionar a sociedade e o Estado. (2010, p. 38)

A luta dos trabalhadores do campo em defesa de uma Educação do Campo e de uma política educacional emancipatória para o campo brasileiro é uma indicação deste processo que está em curso – com fluxos e refluxos, mas em curso.

Para saber mais

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. Características e tendências dos estudos sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

FREITAG, B. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

LEHRER, R. *Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial*: notas para uma leitura da temática trabalho–educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 22. *Anais...* Caxambu: Anped, 1999.

MARX, K. Glossas críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano. In: _____; ENGELS, F. *Lutas de classes na Alemanha*. São Paulo: Boitempo, 2010.

NEVES, L. M. W. *Educação e política no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, C. F. dos. *Relativismo e escolanovismo na formação do educador*: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo. 2011. Tese (Douto-

rado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.’

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (org.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: Anpac; Campinas: Autores Associados, 2001.

P

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roberto Leber

Vânia Cardoso da Motta

A expressão “políticas educacionais neoliberais” parece, à primeira vista, um contrassenso. Afinal, se neoliberal, não deveriam caber medidas do Estado para subordinar a educação ao mercado. Contudo, um exame mais sistemático da questão permite concluir que o neoliberalismo é, sobretudo, uma produção que tem muito de estatal; por isso, a existência de políticas educacionais neoliberais é cabível e, na perspectiva dominante, inevitável. Para compreender esse aparente paradoxo, é importante submeter à crítica a autorrepresentação do neoliberalismo segundo os seus teóricos.

O termo “neoliberalismo” é recente, data do ano de 1945, e é utilizado, em geral, para denotar a adesão à doutrina liberal de tradição anglo-saxã que afirma ser a liberdade do indivíduo dentro da lei a melhor forma de alcançar, por meio de métodos pragmáticos, a prosperidade e o progresso. O cerne dessa noção é a defesa do capitalismo de livre mercado. O Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual. Para compreender o significado das políticas educacionais neoliberais –

particularmente, a atuação da iniciativa privada e, mais amplamente, do capital na educação brasileira – e, a contrapelo, as iniciativas dos trabalhadores em prol do caráter público da educação estatal, como é o caso da Educação do Campo, é importante destacar, inicialmente, que o neoliberalismo realmente existente não possui uma conceituação precisa e consolidada, pois as suas práticas não correspondem exatamente às que a ideologia neoliberal propaga como doutrina e princípios.

Em Hayek (1998), a base do liberalismo anglo-saxão, o único que considera genuíno, é a liberdade individual dentro da lei. É esse princípio basilar que explica o progresso das nações prósperas e bem-sucedidas. Para esse expoente da Escola Austríaca de Economia, a vertente racionalista e construtivista do liberalismo francês, ao contrário, deturpa o verdadeiro liberalismo, pois, ao preconizar medidas de Estado para garantir certa igualdade social, seja por meio do sufrágio universal seja pela concessão de alguns direitos aos trabalhadores, instaura a ditadura da maioria e configura um Estado social hiperdimensionado, buro-

crático, custoso e ineficiente que acaba por produzir as crises do capitalismo. Desse modo, para o principal propagandista do neoliberalismo, é este o conceito central do liberalismo

[...] sob a aplicação de regras universais de conduta justa, protegendo um reconhecível domínio privado dos indivíduos, formar-se-á uma ordem espontânea das atividades humanas de muito maior complexidade do que jamais se poderia produzir mediante arranjos deliberados [...]. (Hayek, 1998, p. 49)

Eis aqui o fundamento da “mão invisível” do mercado e da crença de que é a ordem espontânea (o mercado autorregulável) que produz a sociedade mais próspera e complexa. Na ordem de mercado, os cidadãos livres interagem naturalmente, sobressaindo-se os mais capazes, em geral os proprietários – os cidadãos ativos, para utilizar uma noção kantiana. Os demais, considerados “cidadãos passivos” – mulheres e trabalhadores –, devem ser privados de participação política e econômica real. A ideologia liberal é refratária, por conseguinte, ao universalismo e à conceitualização dos seres humanos como “seres humanos genéricos”, na qual todos os que possuem um rosto humano devem ter igual cidadania política e econômica. Em outros termos, o liberalismo anglo-saxão, tal como definido por Hayek, é incompatível com a democracia e com o igualitarismo.

Nos termos dessa doutrina, seria de supor que as políticas neoliberais advogariam o afastamento radical do Estado da educação, em benefício de um mercado autorregulável ou, pelo menos, que a atuação do Estado se

reduzisse, exclusivamente, à garantia do mínimo de educação possível para os “perdedores”, aqueles que, seja por sua “natureza humana inferior”, seja por algum outro infortúnio, sucumbiram no mercado. Alternativamente, a educação em livre metabolismo com o mercado seria a mais adequada, pois ensinaria às crianças e aos jovens a virtude do individualismo e da ordem social competitiva.

Contudo, em que pese o fato de encontrarmos nessas proposições muito da ideologia neoliberal praticada pelos governos afins e pelas corporações que atuam direta ou indiretamente na educação – formar competências para o mercado, flexibilização do controle estatal sobre a educação privada, individualização do ato pedagógico, avaliação tecnocrática para estimular a competição entre as instituições educacionais por meio de *rankings*, prêmios e castigos, educação compensatória elementar (ler, contar e escrever) para os chamados pobres, associação dos objetivos educacionais com os da governabilidade etc. –, é irrefutável que, mesmo nas experiências neoliberais mais ortodoxas, todos reivindicam algum papel do Estado na educação. De fato, o fundo público é demandado permanentemente pelo setor privado e pelas corporações. Quando a alta finança passa a operar também no serviço educacional, a voracidade do capital sobre as verbas educacionais toma proporções ainda maiores, como é possível depreender de programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

Sobre os nexos capital–Estado, é preciso recusar a leitura não crítica da restrição do âmbito do Estado aos organismos estatais centralizados que atuam

com servidores públicos, dirigentes governamentais, leis, normas etc. O capital age de modo difuso, por meio de pressões diretas e indiretas, como as empreendidas por organismos internacionais e agências financeiras que definem, mediante condicionalidades, o risco país, os acordos das relações exteriores, as taxas cambiais, a política de juros, os incentivos fiscais etc. Parte relevante desse modo de agir do capital é operada diretamente pelas frações burguesas locais que manejam o Estado. É isso o que explica a força relativa de iniciativas como o Movimento Compromisso de Todos pela Educação, o sujeito de maior relevância na definição da agenda educacional no Brasil de hoje, ou dos bancos e dos fundos de investimentos que estão redefinindo o setor privado mercantil de educação e até mesmo, por meio de parcerias público-privadas, a educação pública.

De fato, a principal medida educacional do Governo Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Educação, expressa a agenda dos setores dominantes, servindo de referência para que estados e municípios se lancem em desenfreada corrida rumo às parcerias público-privadas, principalmente com organizações que lideram o referido Todos pela Educação – como Itaú-Social, Airton Senna, Gerdau, Roberto Marinho, Vitor Civita, entre outras –, mas também com empresas do agronegócio, que implementam, nas escolas públicas rurais, sua concepção de educação e desenvolvimento sustentável. O referido movimento tem avançado na política de que já é hora de o Estado abandonar suas escolas públicas, ofertando-as à gestão privada, por meio das escolas *charters* e da difusão dos *vouchers*.¹

A despeito dessa atuação difusa, não institucionalizada, o capital, em todas as suas expressões – instituições financeiras, corporações, organizações de diversos tipos etc. –, deseja manter relação com os governos para chegar ao coração do Estado (a chamada área econômica), objetivando criar normas que subordinem a educação à lógica do capital. Ademais, é indubitável que os representantes do capital têm todo interesse em fortalecer o papel educador do Estado (em termos gramscianos, no sentido de levar aos “quatro cantos” a sua lógica), em prol da coesão e do controle sociais em um contexto de permanente “estado de exceção”, para utilizar uma expressão benjaminiana.² Dificilmente os padrões de exploração do trabalho e de expropriação dos meios de trabalho e de direitos sociais poderiam ser manejados com “paz social” sem esse protagonismo estatal, compreendido aqui não apenas como sociedade política, mas como Estado integral, do qual a sociedade civil é parte decisiva.

Pelo exposto, é possível postular que as políticas educacionais neoliberais não podem ser confundidas com o livre mercado, pois elas são não apenas compatíveis com determinado grau de ação estatal, como dificilmente poderiam existir sem o Estado, como demonstrou de modo preciso Polanyi (2000). Essa proposição é fundamental para a compreensão do modo de agir neoliberal. Porém, é igualmente indispensável não perder de vista que a força determinativa do capital sobre a educação não se resume ao Estado estrito senso, pois o capital opera de modo difuso, mas eficaz, fora da organização estatal, como apontado anteriormente. A consequência dessa proposição é

que, ao contrário da crença comum, o simples fato de o Estado empreender iniciativas no terreno da educação não assegura, *a priori*, o abandono de princípios neoliberalis.

Em relação às políticas estatais congruentes com os valores e princípios difundidos pelo neoliberalismo, cabe destacar, no plano normativo mais geral, as medidas que abrangem as leis maiores, como a Constituição Federal: “O ensino é livre à iniciativa privada...” (art. 209); “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (art. 213). Também as leis ordinárias, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei nº 9.394/1996), contribuem para a segurança jurídica dos investidores. Em primeiro lugar, cabe salientar a inversão operada pela LDB na garantia do conquistado direito à educação: “A educação, dever da família e do Estado” (art. 2º) (Brasil, 1996). Reforçando os termos do artigo 209 da Constituição, a LDB propugna que “O ensino é livre à iniciativa privada” (art. 7º) (ibid.) e define as categorias das instituições privadas, objetivando garantir o segmento propriamente empresarial (art. 20). Também o repasse de verbas para as escolas privadas foi estabelecido na lei: “Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas [...]. VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas [...]” (art. 70) (ibid.).

A rápida expansão do setor privado particular com fins lucrativos, a partir dos anos 1990, não teria sido possível sem as proposições elencadas acima. O capital opera a sua reprodução ampliada também acessando diretamente o fundo

público. Como já salientado, a Constituição admitiu o repasse de recursos públicos apenas para as instituições (ditas) sem fins lucrativos (art. 213), não contemplando as particulares, previstas no artigo 209. Entretanto, o capital tem a sua própria dinâmica e engendra, permanentemente, leis que lhe são convenientes. Por isso, não pode abrir mão de assegurar governos permeáveis aos seus propósitos. Ao contrário da crença vulgar do neoliberalismo, o mercado é forjado por iniciativas estatais. O mercado de educação, evidentemente, não é infinito: o ensino médio, por exemplo, alcança apenas metade dos jovens na idade correspondente (15 a 17 anos). Além disso, a renda demasiadamente concentrada impede a expansão do mercado consumidor das mercadorias educacionais.

Certamente, foram demandas do capital que levaram à criação e à desconcertante expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Trata-se de outra forma de subsídio ao setor privado que, embora independente, está cada vez mais articulada ao Programa Universidade para Todos (ProUni), pois vem sendo utilizada para financiar, com juros subsidiados, as bolsas parciais. O subsídio público se dá por meio do custeio, pelo Estado, dos juros praticados no empréstimo ao estudante, juros que são inferiores aos de mercado. Trata-se, por conseguinte, de um subsídio implícito.

Esses valores referem-se aos juros subsidiados, mas a eles é preciso acrescentar a inadimplência, parcialmente coberta pela União. Em 2007, dos 467 mil contratos ativos, 55 mil estavam em atraso, totalizando R\$ 498,5 milhões. O Fies teve uma execução de R\$ 685,5 milhões em 2007. O Plano Plurianual

(PPA) 2008-2011 apontava como meta do Fies atingir 700 mil beneficiários em 2011, com 100 mil novos beneficiários a cada ano, o que significaria aumentar em quase 50% o número de contratos ativos existentes em 2007. Cabe destacar que, ao final do Governo Fernando Henrique Cardoso, inequivocamente comprometido com o setor privado, o Fies possuía 200 mil contratos. A lei nº 11.552/2007 (Brasil, 2007) possibilitou o financiamento pelo Fies de até 100% dos encargos para os estudantes que são bolsistas parciais do ProUni, inclusive para os que possuem bolsa complementar de 25% oferecida pelas IES participantes desse mesmo programa – o que atesta a complementaridade dos vários programas (Leher, 2010).

Em um contexto de enorme descompasso entre a oferta da educação “terciária” privada e o mercado consumidor (a concentração de renda no país não permite ampliar o chamado mercado educacional) e atendendo ao *lobby* privado, amplamente engajado na base do Governo Lula da Silva, em maio de 2010 o Ministério da Educação (MEC) ampliou ainda mais o programa de subsídio público, por meio do Fies, às instituições privadas. Entre as principais medidas de ampliação, cabe citar a redução da taxa de juros à metade (de 6,5% para 3,4% ao ano), o prolongamento do crédito (de 9,5 para 14,5 anos) e a instituição de mensalidades fixas, independentemente da inflação e da taxa de juros real. Seguramente, essas medidas, destinadas a compensar a diferença entre o empréstimo e a taxa de juros real, aumentaram os gastos públicos. A expectativa do MEC em 2010 era investir R\$ 1,6 bilhão no programa, subsidiando 200 mil novas matrículas nas instituições privadas (Leher, 2010).

Como salientado, a compreensão da mercantilização da educação superior e, mais recentemente, da educação tecnológica, que se dá com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) – que amplia o ProUni e o Fies à educação tecnológica – requer a consideração geral do ProUni. Esse programa foi difundido exaustivamente pelas campanhas publicitárias do MEC como o principal meio de acesso à educação superior dos setores das classes populares pertencentes aos segmentos menos pauperizados. É um extraordinário programa de subsídio público para os negócios privados. Atualmente, apenas pouco mais da metade das vagas anunciadas pelo ProUni são efetivamente ocupadas. Por isso, o custo aluno/ano está em torno do dobro da mensalidade efetivamente paga pelos estudantes matriculados nas privadas e que não fazem parte do programa. Ademais, a qualidade desses cursos, em sua esmagadora maioria, é medíocre. Outro aspecto a salientar é que os cursos oferecidos são, no geral, os de menor custo relativo. Apenas 0,7% das matrículas preenchidas pelo programa são de Medicina e 0,002% de Geologia (o custo dos cursos de Geologia é elevado por causa do material de laboratório e pesquisa de campo). Ao mesmo tempo, os cursos de curta duração seguem curva ascendente, ultrapassando 10% das vagas (Brasil, 2009; Leher, 2010).

Resultou dessas políticas pró-mercantis uma extraordinária expansão do setor empresarial de educação superior. Assim, por exemplo, conforme o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2002 havia 1.637 instituições de ensino superior no Brasil, das quais 195 eram públicas,

317 (ditas) sem fins lucrativos e 1.125 particulares (com fins lucrativos). Em 2008, último ano do Censo Inep em que foi feita a discriminação entre privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos, o total de instituições tinha subido para 2.252, sendo 236 públicas, 437 (ditas) sem fins lucrativos e 1.579 particulares (com fins lucrativos) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009).

Porém a mercantilização não se esgota no suporte financeiro e legal do Estado ao setor privado-mercantil; alcança, inclusive, o cerne da educação superior: as prioridades de pesquisa, o teor do currículo, as formas de avaliação e a carreira docente. O principal ordenamento do Estado que permite ao capital influenciar diretamente o conhecimento produzido ou em circulação na universidade é a Lei de Inovação Tecnológica (lei nº 10.973/2004), que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, por meio do apoio à constituição de alianças estratégicas e ao desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas nacionais, universidades e centros públicos de pesquisa e fundações ditas de apoio privado nas universidades. As universidades podem, mediante remuneração e por prazo determinado, nos termos do contrato ou convênio, compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com microempresas e empresas de pequeno porte, em atividades voltadas à inovação tecnológica, e permitir a utilização de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências por empresas nacionais

e organizações de direito privado sem fins lucrativos, voltadas para atividades de pesquisa. A propriedade intelectual sobre os resultados obtidos pertencerá às instituições detentoras do capital social e não às universidades. Ademais, os professores universitários podem se dedicar às atividades empresariais, desvinculando-se de suas obrigações de ensino e pesquisa públicos, mas mantendo seus salários pelo Estado.

Os editais que definem as áreas prioritárias de atuação da universidade são definidos com relevante presença empresarial. Com isso, o que é dado a pensar na universidade é parcialmente estabelecido pela representação direta do capital. Desse modo, as corporações podem definir linhas de pesquisa e prioridades do fazer acadêmico, em detrimento da função social das universidades de problematizar as teorias científicas e de se engajarem na solução dos problemas atuais e futuros dos povos. No agronegócio, a presença das corporações difunde, no seio mesmo da atividade universitária, o modelo dos transgênicos e, mais genericamente, do agronegócio voltado para a exportação, em detrimento da soberania alimentar dos povos.

A admissão das corporações e das parcerias das universidades com as empresas, por meio dos editais, altera o lugar dos serviços no fazer universitário, protegidos que estão dos espaços públicos da universidade em poderosas fundações, ditas de apoio, privadas; isso possibilita ao capitalismo acadêmico assumir um lugar de prestígio e de poder na hierarquia interna da universidade, o que realimenta a força do referido capitalismo acadêmico.

Se, sob o ponto de vista dos setores dominantes, não parecem restar

dúvidas sobre o fato de que eles compreendem intensa luta de classes no campo educacional, sob o ponto de vista dos trabalhadores tal questão está longe de integrar a estratégia de grande parte dos setores da esquerda socialista. Com efeito, o objetivo político dos setores dominantes ao buscarem submeter a educação à sua estratégia política vem sendo combatido principalmente por movimentos sociais, notadamente pelos movimentos próximos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por sindicatos da educação autônomos em relação aos governos, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública entre 1987 e 2005 e, no caso da educação superior, por setores minoritários das universidades, particularmente pela esquerda estudantil e pelo movimento docente organizado no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN). No âmbito latino-americano, os mais relevantes movimentos sociais estão tomando para si as tarefas de formação política de seus militantes e de educar suas crianças e jovens. É o caso das experiências dos zapatistas, com os conselhos de bom governo (*juntas de buen gobierno*), e da Assembleia dos Povos de Oaxaca (APPO) no México; da Coordenação Nacional dos Povos Indígenas do Equador (Conaie); dos trabalhadores desempregados e das fábricas ocupadas, na Argentina, por meio dos bacharelados populares; e do MST, no Brasil, inscritas nesses processos.

Para alterar a correlação de forças com o capital, essas iniciativas de formação política e de educação popular necessitam de um salto de qualidade, visando construir processos que envolvam não apenas alguns movimen-

tos, mas o conjunto dos trabalhadores, como parte do processo de constituição da classe nas lutas do presente. Dilemas estratégicos, contudo, estão longe de terem sido equacionados. Alguns movimentos preconizam que a educação popular deve ser organizada fora do âmbito estatal; outros sustentam que a educação deve estar assegurada como dever do Estado, mas que não compete ao Estado educar – tarefa dos educadores e do poder popular. O tema é importante, pois conforma os arcos de forças das lutas pela educação pública.

Em relação à estratégia de luta pelo público, as ações do MST em prol da educação do campo são as mais marcantes do Brasil. Buscando dar um sentido ao público que recusa a tutela estatal, o movimento sustenta um projeto ético-político universal que contém as principais marcas da pedagogia socialista – como o sentido do trabalho na formação do ser social e, dialeticamente, como forma de alienação a ser superada nas lutas sociais – sem perder de vista a particularidade do campo, recusando as concepções arcaicas da educação rural e da educação para o campo.

Para derrotar a pedagogia pró-sistêmica encaminhada pelas diversas expressões do capital, os movimentos que apostam na autoformação da classe e na luta pelo público têm ampliado seus próprios espaços educativos nos moldes preconizados por Gramsci (2000): o “partido” como educador coletivo capaz de elevar a consciência social para o momento ético-político. Nesse prisma, cada militante tem de estar preparado para ser um organizador da atividade política, potencializando as ações diretas, a democracia protagônica e o debate estratégico.

Para fortalecer a formação ético-política do conjunto da classe trabalhadora, a ESCOLA DO CAMPO é pensada como uma instituição educacional passível de ser forjada como espaço de elevada formação – porque omnilateral (ver EDUCAÇÃO OMNILATERAL) – que assegure a todas as crianças e jovens conhecimentos e métodos para diagnosticar e solucionar os grandes problemas nacionais e dos povos. O MST sustenta que não basta garantir o acesso à escola pública. Urge uma revisão profunda das formas de pesquisar e de produzir o conhecimento. Sem uma crítica radical ao eurocentrismo e à sua forma atual – o pensamento único neoliberal –, a educação serve de arma a favor dos setores dominantes.

A crítica ao capitalismo dependente somente será possível fora das teias das ideologias dominantes. Esse é um desafio teórico que não será resolvido nos espaços intramuros das instituições educacionais, pois, como sublinhou Florestan Fernandes (1989), a

educação pública somente será de fato pública quando for parte das lutas gerais dos trabalhadores (Leher, 2011).

No caso brasileiro, as oportunidades de autoconstrução de espaços formativos originais, densos teoricamente e ousados no enfrentamento dos problemas estão circunscritas a determinados movimentos, não configurando um quadro de clara luta de classes no terreno da educação. Os desafios são políticos, teóricos, organizativos e pedagógicos. Porém, como lembra Marx, os humanos se colocam problemas que, potencialmente, podem ser resolvidos.

Em tempos de crise, ocorre uma aceleração do tempo e muitas das fortalezas do capital apresentam fraturas. A investigação sobre o modo como os setores dominantes operam a *comodificação* da educação é uma condição para o êxito da resistência ativa e para forjar a desmercantilização radical da educação pública unitária, pois recusa a disjunção entre pensar e fazer, mandar e obedecer.

Notas

¹ O sistema *voucher* e o modelo de escola *charter* são mecanismos de repasse de fundos públicos ao setor privado para a gestão de escolas públicas de ensino básico que vêm se generalizando nos sistemas educacionais do Chile e dos Estados Unidos, com algumas experiências similares nas redes de ensino público brasileiro. Os *vouchers* são subsídios às famílias para que elas paguem pela educação de seus filhos nas escolas de sua escolha. E as escolas *charters* são um tipo de financiamento público de abertura de escolas por entidades privadas. Representam a institucionalização do protagonismo do setor privado na educação pública e a desresponsabilização do Estado pela educação básica, sob o signo da “autonomia” dos pais na escolha da escola e da eficiência da gestão privada.

² Em 1921, Walter Benjamin escreveu o ensaio *Zur Kritik der Gewalt* (Para uma crítica da violência) no qual desenvolve, dialeticamente, uma reflexão sobre a violência, construída com base na ambiguidade da palavra *Gewalt*, que em alemão designa tanto a violência quanto o poder legítimo. Dessa reflexão sobre a *pura violência*, Benjamin define que vivemos, como regra geral, num “estado de exceção” (ver Benjamin, 1986 e 1987).

Para saber mais

BENJAMIN, W. *Documentos de cultura – documentos de barbárie*. São Paulo: Cultrix–Edusp, 1986.

_____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. V. 1: Magia e técnica, arte e política.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 28 set. 2011.

_____. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004: dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm. Acesso em: 29 set. 2011.

_____. Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007: altera a lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. *Diário Oficial*, Brasília, 20 nov. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm. Acesso em: 29 set. 2011.

_____. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). *Relatório de auditoria operacional: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)*. Brasília: TCU, 2009. Disponível em: http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relat%C3%B3rio%20de%20auditoria_Prouni.pdf. Acesso em: 29 set. 2011.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.

HAYEK, F. A. Os princípios de uma ordem social liberal. In: CRESPIGNY, A.; CRONIN, J. (org.). *Ideologias políticas*. Brasília: Editora UnB, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Censo da educação superior 2008*. Brasília: Inep, 2009.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: OS ANOS LULA: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. V. 1, p. 369-412.

_____. Universidade, socialismo e consciência social: Florestan Fernandes na revista *Universidade e Sociedade*. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 47, p. 17-29, 2011.

POLANYI, K. *A grande transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

TRINDADE, A. C. *Movimentos sociais e a luta pelo público na educação: escolas itinerantes no Brasil e bacharelados populares na Argentina*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

P

POLÍTICAS PÚBLICAS

Mônica Castagna Molina

O objetivo deste verbete é fornecer elementos que subsidiem o entendimento da relação da Educação do Campo com as políticas públicas: por que se deu tanta centralidade a esse conceito neste movimento histórico da construção da Educação do Campo nos últimos doze anos, a ponto de a categoria incluir-se no que vimos denominando como sua tríade estruturante: campo–políticas públicas–educação?

Pretendemos apresentar aqui a compreensão que fundamenta, no período histórico atual, e no qual se dá a construção da Educação do Campo, as razões para a ênfase que adquiriu o conceito. Não é possível debater as políticas públicas sem utilizar outros quatro conceitos fundamentais: direitos, Estado, movimentos sociais e democracia.¹

Desenvolvimento e contexto atual do debate sobre políticas públicas

Na história da EDUCAÇÃO DO CAMPO, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas torna-se relevante porque, desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à

educação nas áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), e, na sequência, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo, organizadas e desencadeadas coletivamente a partir da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998. O tema das políticas públicas adquire ainda maior centralidade na história da Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, quando se consolida, como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

Desde então, o tema das políticas públicas e a luta por elas foi se ampliando, arregimentando apoiadores e opositores, quer nos movimentos sociais camponeses quer entre seus parceiros das universidades e demais instituições que trabalham com Educação do Campo. Por que esse tema é tão controverso? Que questões se colocam como pano de fundo no debate sobre políticas públicas que são capazes de provocar tanto dissenso?

Primeiro, é preciso explicitar que o debate sobre políticas públicas, na história da Educação do Campo, relaciona-se sempre à ideia dos direitos. As

P

políticas públicas significam o “Estado em ação” (Gobert e Muller, 1987 apud Hofling, 2001, p. 32). Elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais.

A filósofa Marilena Chauí (2003) nos ensina a diferenciar direito de outras categorias, exaltando o peso e a importância da construção desse conceito. “Um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. Uma necessidade ou carência é algo particular e específico” (ibid., p. 334). Existem tantas carências quantos grupos sociais. Explica ainda a autora que necessidades e carências podem ser conflitantes entre si. Chauí enfatiza que “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido, para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (ibid.). Essa é a principal característica da ideia de direito: ser universal, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social. A compreensão e a legitimação da ideia da educação como um direito humano, e, mais do que isso, a própria construção do ideal dos direitos humanos, são fruto de longa construção histórica,

que se consolida a partir do acúmulo de centenas e centenas de lutas sociais.

Em decorrência de sua própria construção histórico-social, os direitos humanos estão em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução. É essa característica de construção sócio-histórica, de impermanência, da ideia de direitos e da igualdade dos seres humanos é de grande importância para a compreensão do que a Educação do Campo intenciona ao provocar o debate e ao lutar por políticas públicas no tempo histórico que vivemos. Porque a construção da noção da igualdade tem importância histórica ímpar, visto termos convivido durante muito tempo na história da humanidade com a ideia das diferenças intrínsecas entre seres humanos – por exemplo, nos séculos em que imperava o regime da escravidão. A respeito desse debate, Telles (1999) observa que a igualdade resulta da “organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais, nos tornamos iguais, como membros de um grupo, por força de nos concedermos direitos iguais” (ibid., p. 62).

É em torno da ideia da igualdade jurídico-política que se processam as críticas dos opositores à importância adquirida pelas lutas por políticas públicas. A pertinente crítica que se faz é que a igualdade jurídico-política oculta a impossibilidade de a igualdade real se materializar nas sociedades capitalistas: existe nela uma barreira intransponível para a igualdade real entre os sujeitos decorrente da instituição da propriedade privada, que impede os sujeitos de serem iguais de fato, visto que uns se apropriam privadamente dos meios de produção e da força de trabalho de outros.

A construção da ideia da emancipação política tem suas raízes histórico-ontológicas no ato de compra e venda da força de trabalho, com todas as suas consequências para a sociedade capitalista. “Este ato originário produz necessariamente a desigualdade social, uma vez que opõe o possuidor dos meios de produção ao simples possuidor da força de trabalho” (Tonet, 2005, p. 475). A criação de condições para a existência da igualdade real exige mudanças estruturais profundas na sociedade. Se nosso horizonte é a construção de uma sociedade sem exploração do homem pelo homem, é imprescindível a superação da propriedade privada, pois, como afirma Tonet, “a efetiva emancipação humana é, por seus fundamentos e sua função social, algo radicalmente diferente e superior à cidadania, que é parte integrante da emancipação política” (ibid., p. 476). Não se está afirmando com isto, como ressalta o próprio Tonet, que se deve menosprezar a luta pela efetiva conquista da cidadania. Mesmo com esses limites e ressalvas, é ainda extremamente relevante a luta pela garantia da igualdade jurídico-política, pois ela significa espaços de resistência dos avanços já conquistados pela humanidade em torno do ideal dos direitos humanos, embora saibamos que nosso horizonte para garantir a liberdade de fato para todos é bem maior.

Exatamente com base na ideia da historicidade dos direitos humanos, dos processos de luta para sua instituição e das possibilidades de sua reversão e desconstrução, é que se faz necessária a luta por políticas públicas no âmbito da Educação do Campo neste momento histórico. Vivemos um tempo de profunda desconstituição dos direitos, decorrente da lógica de acumulação vi-

gente nesta nova fase da mundialização do capital. É preciso termos presente, conforme ressalta Alba Maria Pinho de Carvalho, que “existe uma distinção entre a forma de funcionamento do capitalismo no século XIX até os anos 1970 e aquela em vigor nas duas últimas décadas do século XX adentrando o século XXI” (2008, p. 16).

Uma das consequências desse processo de mundialização do capital que se intensifica a partir da revolução técnico-científica e da ampliação do desenvolvimento do que se tem considerado como “forças produtivas cibernéticas-informacionais” é o descarte de centenas de milhares de trabalhadores, produzindo um contingente crescente de trabalhadores supérfluos. Esse processo aumenta, de forma cada vez mais acelerada, “para aqueles vivem do seu trabalho e que dele obtêm seu meio de vida, a ameaça permanente de negação do valor de uso de sua força de trabalho” (Carvalho, 2008, p. 18). Um traço estrutural do capitalismo na fase atual é o agravamento da questão social para a classe trabalhadora, materializando um perverso processo de “destituição e desconstrução de direitos econômicos e sociais: direito ao trabalho, e mais especificamente, a um emprego; direito ao acesso à terra; direito à moradia, à educação, à saúde, ao lazer” (ibid., p. 19).

A aceleração e a intensificação da perda dos direitos humanos, conquistados durante décadas de luta, é um processo que se tem verificado em vários países do mundo e que teve um modo peculiar de desenvolvimento na sociedade brasileira nas duas últimas décadas. Com a perspectiva de compreender as contradições sociais enfrentadas pelo Brasil, Carvalho (2008) apresenta

dois processos que ocorreram simultaneamente nestas duas últimas décadas no país: as transformações no âmbito do Estado no sentido da promoção das mudanças necessárias aos ajustes requeridos pela reconfiguração da lógica de acumulação do capital – que configuram o “Estado ajustador” – e os processos de mudanças sociais rumo à democratização, ocorridos no mesmo período.

A autora analisa que, nesse intervalo temporal, a sociedade brasileira tem se desenvolvido, articuladamente, entre esses dois processos estruturais básicos: “Têm-se, em disputa, no interior do sistema do capital, dois projetos políticos, com perspectivas distintas e, até mesmo, com dimensões antagônicas, no tocante aos direitos e às políticas públicas” (Carvalho, 2008, p. 21). Interessa-nos compreender as contradições entre esses dois projetos em disputa no Estado, pois são em torno desses diferentes perfis que se situam os embates sobre as políticas públicas da Educação do Campo.

Carvalho propõe como chave de leitura para a conformação do Estado brasileiro nos últimos vinte anos o que denomina de “confluência contraditória entre democratização e ajuste à nova ordem do capital” (2008, p. 21). A autora afirma que a confluência desses dois processos, democratização e ajuste à nova ordem capitalista, constitui, a partir da década de 1990, o tecido do Estado nacional, expressando-se em duas configurações distintas, que oscilam entre “Estado democrático ampliado, na busca de encontros e pactos, reconhecendo o conflito como via democrática por excelência; Estado ajustador, que se restringe a agir sob a égide do mercado, com a destituição/anulação da política, ajustando-se à nova ordem do capital” (ibid.).

Uma das características do Estado ajustador é que, paralelamente aos processos que promove ao favorecer o acúmulo de capitais, via desregulamentação/desnacionalização e privatização (Carvalho, 2008, p. 22), ele mesmo vai progressivamente isentando-se do seu papel de garantidor de direitos, materializando-se uma profunda diminuição de suas responsabilidades sociais. E é na dimensão desse embate, e em oposição a ele, que se coloca a compreensão da Educação do Campo na luta por políticas públicas.

Uma das consequências da nova ordem do capital, e do novo papel que ela vai imprimindo no Estado, é exatamente a redução do âmbito dos direitos na sociedade. Esse fenômeno se dá simultaneamente, em dupla dimensão, sendo ambas de extrema gravidade: a primeira é a erosão real dos direitos historicamente conquistados, que são negados ou fragmentados; a segunda é a erosão da própria noção de direitos e das referências pelas quais eles poderiam ser reformulados. A autora afirma que esse tempo de ajustes do Estado à nova ordem do capital provoca “o encolhimento do horizonte da legitimidade dos direitos” (Carvalho, 2008, p. 23).

O processo geral de reconfiguração da lógica do capital, com a perda de direitos sociais que haviam sido historicamente conquistados em intensos processos de luta empreendidos pelas classes trabalhadoras, exprime parte da importância que se tem dado, no movimento histórico da Educação do Campo, às lutas pelas políticas públicas, pois esse movimento integra um movimento maior de reação da sociedade civil, de homens e mulheres que se recusam a aceitar o modo de vida imposto pelo sociabilidade do capital,

que a tudo mercantiliza, e exigem do Estado, na luta por seus direitos, a institucionalização das políticas sociais. Essas conquistas significam, de acordo com Carvalho (2008), a instauração da contrariedade na cena pública brasileira, repercutindo, em alguma medida, na organização do Estado contemporâneo, obrigando-o a construir estratégias que deem sustentação às conquistas desses direitos, ainda que em cenários extremamente desfavoráveis aos sujeitos coletivos que os conquistaram. Assim, no Brasil,

[...] as políticas sociais constituem um espaço privilegiado de atuação política no (re)desenho do Estado, estabelecendo o vínculo necessário entre conflitos/demandas por direitos e busca de alternativas de emancipação. Sob esse prisma, os movimentos sociais pela definição e implementação de políticas públicas, com suas múltiplas expressões, articulando novas e tradicionais estratégias, constituem-se vias abertas, no confronto com a lógica do capital mundializado. (Carvalho, 2008, p. 25)

Essas questões gerais das lutas dos movimentos sociais para garantir e conquistar direitos sociais e sua materialização por meio de políticas públicas são as que explicam a importância que o tema adquiriu neste tempo histórico, no qual surge a Educação do Campo. Portanto, é com base nessas contradições maiores que enfrentamos também as questões específicas da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas.

A importância do protagonismo dos movimentos sociais

Um dos mais fortes contrapontos que a história da Educação do Campo traz para o debate das políticas públicas refere-se aos sujeitos que a protagonizam e à forma e conteúdo de sua concepção. Para além do estabelecido nos clássicos debates da ciência política sobre as fases de elaboração das políticas públicas – formação da agenda, formulação das políticas, processo de tomada de decisões, implementação, avaliação –, o movimento da Educação do Campo enfatiza, na cena pública brasileira, a presença de SUJEITOS COLETIVOS DE DIREITOS vindos do campo.

Embora os camponeses já tivessem por diversas vezes sido protagonistas na cena pública nacional, ainda não o haviam sido para exigir seus direitos no âmbito da educação. E ao fazê-lo, em razão da histórica experiência acumulada nas lutas sociais, trazem para o debate e para a construção das políticas públicas a marca de coletivos organizados que têm objetivos comuns e a consciência de um projeto coletivo de mudança social, de coletivos privados de seus direitos e que exigem do Estado ações no sentido de garanti-los.

Conforme afirmamos no trabalho “Reflexões sobre o protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo” (Molina, 2010), uma das maiores riquezas da experiência histórica da construção de políticas públicas refere-se exatamente à presença dos sujeitos coletivos de direitos. São eles e suas práticas os responsáveis pelas transformações por que tem passado a

elaboração das políticas públicas na área. A maior transformação refere-se ao caráter dos direitos por eles propugnados: direitos coletivos de grupos sociais excluídos historicamente da possibilidade de vivenciar os direitos já existentes, ao mesmo tempo em que se enfatiza a necessidade da criação e positividade de novos direitos.

A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos camponeses têm obrigado diferentes níveis de governo a criarem espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo. Essas instâncias governamentais tendem a excluir a materialidade dos conflitos presentes no campo, revelando uma compreensão do conflito carregada de um imaginário negativo, temido e que necessariamente deve ser eliminado.

Uma das tensões da Educação do Campo no que diz respeito às políticas públicas, especialmente em relação àquelas executadas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, é o apartamento, a ruptura, a separação da Educação do Campo. Exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade – e, dentro dele, outro projeto de educação –, tem sido intencionalmente negado por setores relevantes dessas instâncias governamentais. Assim, exclui-se do planejamento da ação pedagógica o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos que vivem nesse território. Essas instâncias governamentais querem fazer Educação do Campo sem o campo: sem considerar, como di-

menção indissociável desse conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses, a materialidade de suas condições de vida, as exigências às quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantia de sua reprodução social, tanto como indivíduos quanto como grupo (Molina, 2010).

Essa tensão se amplia na medida do próprio processo de ampliação do movimento da Educação do Campo e de sua inserção na agenda pública. Com base na compreensão que se tem da Educação do Campo, e ao contrário daquela perspectiva negativa dos conflitos, é preciso reconhecer sua dimensão instituinte: os conflitos devem ser trabalhados politicamente, pois são eles a possibilidade de construção de superações, de mudanças, de transformações:

A democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. Significa que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde eles não estejam garantidos, tem-se o dever de lutar por eles e exigilos [...]. A mera declaração do direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre o campo para a criação da igualdade através das exigências e demandas dos sujeitos sociais. Em outras palavras: declarado o direito à igualdade, a sociedade pode instituir formas de reivindicação para criá-lo como direito real. (Chauí, 2003, p. 344)

São as garantias reais de direitos negados aos trabalhadores rurais que a luta coletiva busca conquistar. A ques-

tão a destacar é que, para não perder o seu potencial contra-hegemônico, contribuindo com o desencadear de processos de mudanças de fato estruturais, é imprescindível a permanência do campo no centro dos processos formativos desses sujeitos e na elaboração de políticas públicas de Educação do Campo, com todas as tensões, contradições e disputas de projeto que isso significa. É também imprescindível garantir a sua materialidade de origem, pois, ao perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram, ela deixará de ser Educação do Campo. Ou seja, para continuar sendo contra-hegemônica, a Educação do Campo precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, educação e sociedade.

Se política pública significa o Estado em ação, promoção, pelo Estado, de formas de executar aquilo que está no âmbito de seus deveres, como se provoca essa ação? Quem/o quê o faz agir? Essa resposta vincula-se à compreensão que se tem do que é Estado. No verbete ESTADO, partindo-se da perspectiva marxista de Gramsci, afirma-se que o Estado “não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade”. E é exatamente o resultado das forças presentes nessa condensação das relações sociais que faz o Estado agir, ou seja, que o faz conceber e executar essa ou aquela política pública.

Por isso, tem-se dado tanta ênfase, na construção da Educação do Campo nos últimos anos, à importância de se debater com a sociedade a necessidade da garantia do direito, pela ação

do Estado, aos sujeitos do campo. Dissemos anteriormente que direitos são universais, que eles dizem respeito a todos os cidadãos e que somente o Estado tem condições de instituí-los mediante suas ações, ou seja, por meio de políticas públicas. Porém importamos compreender como é possível provocar essa ação. E aí precisamos recorrer a outra ideia fundamental para o entendimento da instituição das políticas públicas, intrinsecamente relacionada com a esfera da cultura na sociedade, compreendendo-se cultura como o conjunto de valores, padrões e normas sociais vigentes em determinado tempo histórico.

Conforme Gramsci, é preciso recuperar a compreensão da indissociabilidade da política e da cultura para melhor entendermos a importância do avanço das consciências no acúmulo de forças para a conquista de políticas sociais. Ampliar o espectro social a fim de que se reconheçam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos, como iguais, é passo importante para a conquista das políticas públicas. Pois, conforme ressalta Azevedo (1997) em trabalho clássico sobre educação e políticas públicas, essas guardam intrínseca conexão com os valores culturais e simbólicos que a sociedade tem de si própria. A autora afirma que “as representações sociais dominantes fornecem valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, se fazem presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade, que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas públicas” (ibid., p. 6). Nesse ponto reside uma das principais forças que a Educação do Campo acumulou nos últimos doze

anos: a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo para conquistar os programas existentes fez avançar também a compreensão dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação. Esse movimento de ampliação da consciência dos trabalhadores que decorre de suas lutas para garantir seus direitos – entre eles, o direito à educação – tem duplo escopo de resultados: ao mesmo tempo em que vai formando os próprios trabalhadores e ampliando a sua consciência, também vai fazendo avançar a visão e a compreensão da sociedade sobre esses trabalhadores como sujeitos portadores de direitos. As várias lutas protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo desencadeiam mudanças no imaginário da sociedade, abrindo caminho para novas transformações a serem trilhadas e consolidadas no âmbito da garantia real desses direitos.

Esses processos articulados relevam a importância da manutenção do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na disputa pela construção de políticas públicas de Educação do Campo. O embate atual refere-se às características que essas políticas devem ter para, de fato, serem capazes de garantir aos camponeses os direitos dos quais estiveram privados por tantos séculos.

Políticas de Educação do Campo: universalidade e especificidade

A efetiva promoção do direito à educação em todos os níveis de ensino para as populações do campo requer a adoção de políticas e programas que sejam

capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e da igualdade material determinados na Constituição Federal de 1988.

Ao refletir sobre a constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo, a pesquisadora Clarice Seixas Duarte afirma que o “princípio da igualdade material, ou igualdade feita pela lei, visa criar patamares mínimos de igualdade no campo do acesso aos bens, serviços e direitos sociais.” (2008, p. 34). Nessa concepção, o Estado encontra-se obrigado, com base na própria Constituição Federal, a implantar, mediante políticas públicas, ações que sejam capazes de criar condições que, de fato, garantam igualdade de direitos a todos os cidadãos.

Conforme explicita Duarte (2008), a articulação entre os princípios de igualdade formal e de igualdade material fundamenta a criação de políticas específicas que têm como objeto determinados grupos em situação de maior privação de direitos, obrigando o Estado a conceber políticas diferenciadas para assegurar o direito a esses grupos: “Não basta que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois assim as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. O Estado deve ter uma postura intervencionista, para propor políticas específicas para os grupos em situação desfavorável” (ibid., p. 38).

São as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar.

Quando, em decorrência da luta social, esses direitos passam a se materializar em políticas públicas específicas, o argumento jurídico que sustenta a legitimidade dessas políticas é o fato de que cabe ao Estado, ao universalizar os direitos, considerar as consequências decorrentes das diferenças e desigualdades históricas quanto ao acesso a estes direitos.

Quando os movimentos sociais do campo se fazem porta-vozes dessas reivindicações, sublinham exatamente a diferença que marca o modo como dimensionam as respostas necessárias à garantia dos direitos historicamente negados e reivindicam, assim, que se contemplem as especificidades sócio-históricas que foram impressas nas suas trajetórias pessoais e coletivas de exploração e opressão.

É necessário, portanto, que a dimensão abstrata da universalidade seja complementada pela intencionali-

dade de responder às particularidades resultantes de determinado processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo. Radicalizando o princípio da igualdade, o estabelecimento da universalidade do direito exige, nesse caso, ações específicas para atender a demandas diferenciadas resultantes de desigualdades históricas no acesso à educação.

Se a universalidade se coloca como a principal característica da ideia de direito, a regulamentação jurídica formal, por sua vez, por causa das desigualdades resultantes das contradições fundamentais da sociedade do capital não garante por si só o acesso de fato a esses direitos. A luta por direitos, portanto, é inerente à sociedade do capital e faz a desigualdade no acesso aos direitos transformar-se em fundamento para a demanda por reconhecimento das especificidades históricas que constituem esses sujeitos de direito.

Nota

¹ Todos esses conceitos são discutidos em diferentes verbetes deste Dicionário. Sua leitura articulada reforça a compreensão das contradições e contrapontos a serem tratados aqui.

Para saber mais

AZEVEDO, J. L. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

CARVALHO, A. M. P. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Sociais*, v. 39, n. 1, p. 16-26, 2008.

CHAUÍ, M. A sociedade democrática. In: MOLINA, M. C.; SOUZA JÚNIOR, J. G.; TOURINHO, F. (org.). *Introdução crítica ao direito agrário*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 332-340.

DUARTE, C. S. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. (org.). *Campo-política pública-educação*. Brasília: Nead, 2008. p. 33-38.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas sociais: focalização ou universalização. *Textos para Discussão*, Universidade Federal Fluminense, Niterói, out. 2005.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. (org.). *Campo-política pública-educação*. Brasília: Nead, 2008. p. 19-31.

_____. Reflexões sobre o protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. In: _____ (org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: Nead, 2010. p. 137-149.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. *Estado, classe e movimento social*. São Paulo: Cortez, 2010.

TELLES, V. S. *Direitos sociais: afinal, do que se trata?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Revista Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul.-dez. 2005.

— P —

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

Valter do Carmo Cruz

A partir do final da década de 1980, são identificadas sensíveis mudanças, na América Latina e no Brasil, na dinâmica política dos conflitos sociais do mundo rural, sobretudo pela emergência de uma espécie de “polifonia política”, com o surgimento de uma diversidade de novas vozes, de “novos” sujeitos políticos protagonistas que emergem na cena pública e nas arenas políticas. Nesse período, começam a ganhar força e objetivação, na forma de movimentos sociais, as reivindicações de uma diversidade de grupos sociais denominados ou autodenominados “populações tradicionais”, ou, mais recentemente, “povos e comunidades tradicionais”. Nesse novo cenário, esses termos têm assumido dupla centralidade/visibilidade: uma centralidade analítica (teórica) e uma centra-

lidade empírica (histórica e política). Porém, apesar de serem amplamente utilizadas em diversos contextos, não há um significado único e preciso para essas expressões, que carregam grande polissemia e ambiguidade não apenas como “categoria de análise”, mas também como “categoria da ação política”.

Entender o significado desses termos implica discutir sua origem, sua historicidade e suas diversas formas de apropriação como “categoria de análise” – ou seja, como conceito socioantropológico que busca nomear, caracterizar e classificar certas comunidades rurais – e como “categoria da ação” – ou seja, como identidade sociopolítica mobilizadora das lutas por direitos. Essas duas dimensões, embora apresentem especificidades, entrecruzam-se nas lutas e disputas em torno dessas

categorias, que são, ao mesmo tempo, epistêmicas e políticas.

Se buscarmos a genealogia da emergência dos termos “povos e comunidades tradicionais” no léxico político e teórico brasileiro, podemos localizar como momento decisivo o final da década de 1970 e o início da década de 1980. Porém, é sobretudo no início dos anos 1990, com a consolidação da questão ambiental, que esses termos popularizam-se e, aos poucos, vão sendo apropriados por um conjunto mais amplo de grupos sociais, movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs), pela mídia, pela academia e pelo próprio Estado, que institucionalizou essas categorias na forma de legislação, direitos e políticas públicas.

Segundo Paul Little (2006), esses termos surgiram em dois campos distintos, ainda que entrelaçados: o campo ambiental e o campo de lutas por direitos culturais e territoriais de grupos étnicos. No campo ambiental, essas expressões apareceram no debate internacional sobre as políticas de preservação e conservação ambiental relacionadas a temas como biodiversidade e desenvolvimento sustentável. É nesse contexto que emergiu o uso dos termos “povos e comunidades tradicionais” para nomear, identificar e classificar uma diversidade de culturas e modos de vida de um conjunto de grupos sociais que, historicamente, têm ocupado áreas agora destinadas à preservação e à conservação ambiental. O segundo campo no qual esses termos ganharam visibilidade é o das lutas pelo reconhecimento dos direitos culturais e territoriais dos múltiplos grupos indígenas ou autóctones.

No mesmo período em que o movimento ambientalista se consolidou,

fortaleceu-se também, paralelamente, o campo das lutas pelos direitos dos povos indígenas no plano internacional. Um marco fundamental desse processo foi a aprovação, em 1989, da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na qual se definiu um conjunto de direitos e garantias dos “povos indígenas e tribais em países independentes”. Essa declaração tornou-se um mecanismo-chave nas lutas pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. No Brasil, com o processo de redemocratização e a ampliação do espaço político da sociedade civil na década de 1980, ganhou força a mobilização dos povos indígenas e de quilombolas em torno de reivindicações étnicas ante o Estado. Como resultado dessas lutas, importantes reivindicações territoriais e culturais foram incorporadas na Constituição Federal de 1988, fortalecendo juridicamente a situação fundiária e a identidade coletiva desses grupos.

Esses termos surgidos nos campos discursivos das lutas e das políticas ambientais e das lutas por direitos étnicos, aos poucos se disseminaram e se enraizaram nos mais diversos domínios discursivos. No campo acadêmico, são trabalhados como uma “categoria de análise”. Nessa dimensão mais teórico-conceitual, os termos “povos e comunidades tradicionais” buscam uma caracterização socioantropológica de diversos grupos. Estão incluídos nessa categoria *povos indígenas*, *quilombolas*, *populações agroextrativistas* (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), *grupos vinculados aos rios ou ao mar* (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), *grupos associados a ecossistemas específicos* (pantaneiros, caatingueiros,

vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e *grupos associados à agricultura ou à pecuária* (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiante-campeiros, fundo de pasto, vaqueiros).

Apesar da enorme diversidade dos grupos, alguns pesquisadores buscaram identificar traços e características comuns a eles. Nesse sentido, pesquisadores como Diegues (2000), Little (2006) e Barreto Filho (2006), mesmo reconhecendo a imprecisão e a dificuldade de uma definição mais rigorosa, elencam um conjunto de características que seriam atributos dos grupos denominados “povos e comunidades tradicionais”. Dentre essas várias características, podemos destacar:

- *A relação com a natureza (racionalidade ambiental):* essas comunidades têm uma relação profunda com a natureza; os seus modos de vida estão diretamente ligados à dinâmica dos ciclos naturais; e suas práticas produtivas, e o uso dos recursos naturais, são de base familiar, comunitária ou coletiva. Esses grupos possuem extraordinária gama de saberes sobre os ecossistemas, a biodiversidade e os recursos naturais como um todo. Esse acervo de conhecimento está materializado no conjunto de técnicas e sistemas de uso e manejo dos recursos naturais, adaptado às condições do ambiente em que vivem.
- *A relação com o território e a territorialidade:* outra característica marcante desses grupos é uma forte relação com o território e com o sentido de territorialidade. Essas comunidades normalmente têm longa história de ocupação territorial sobre os espaços em que vivem, sendo comum várias gerações ocuparem a mesma área. Essa história de ocu-

pação se expressa numa relação de ancestralidade, memória e sentido de pertencimento em relação a certas áreas e lugares específicos. O território tem, para esses grupos, importância material (base de reprodução e fonte de recursos) e forte valor simbólico e afetivo (referência para a construção dos modos de vida e das identidades dessas comunidades). A constituição dos territórios é caracterizada por grande diversidade de modalidades de apropriação da terra e dos recursos naturais (apropriações familiares, comunitárias, coletivas). Essas “terras tradicionalmente ocupadas” vão para além do modelo da propriedade individual, como nas “terras de preto”, “terras de santo”, “terras de índio”, nos “faxinais”, nos “fundos de pasto” etc.

- *A racionalidade econômico-produtiva:* a produção econômica dessas comunidades está assentada na unidade familiar, doméstica ou comunal; as relações de parentesco ou compadrio também têm grande importância no exercício das atividades econômicas, sociais e culturais. As principais atividades econômicas são a caça, a pesca, o extrativismo, a pequena agricultura e, em alguns casos, as práticas de artesanato e artes. A tecnologia utilizada por essas comunidades na intervenção no meio ambiente é relativamente simples, de baixo impacto nos ecossistemas. Há reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o modelo artesanal de produção, no qual o produtor e sua família dominam todo o processo de produção até o produto final. O destino da produção dessas comunidades é prioritariamente o consumo pró-

prio (subsistência), além de destinarem parte da produção às práticas sociais, como festas, ritos, procissões, folias de Reis etc. A relação com o mercado capitalista é parcial: o excedente da produção é vendido e compram-se produtos manufaturados e industrializados.

- *As inter-relações com os outros grupos da região e autoidentificação*: essas comunidades mantêm inter-relações com outros grupos similares na região onde vivem, relações que podem ser de natureza cooperativa ou conflitiva, e é mediante essas formas de interação que as comunidades constroem, de maneira relacional e contrastiva, suas próprias identidades. No processo de construção do sentido de pertencimento, tais grupos são considerados como diferentes da maioria da população da região onde vivem. Isso se expressa no uso de categorias classificatórias e identitárias pelos outros grupos para nomearem e classificarem essas comunidades, bem como na utilização dessas mesmas categorias pelas próprias comunidades, para se autoidentificarem e se diferenciarem dos demais.

Apesar da tentativa de uma definição de caráter mais técnico ou teórico-conceitual por parte da antropologia e da sociologia, o uso dos termos “povos e comunidades tradicionais” não se resume a uma “categoria de análise”, pois trata-se de um termo com fortes conotações políticas, tornando-se uma categoria da prática política incorporada como uma espécie de identidade sociopolítica mobilizada por esses diversos grupos na luta por direitos. Progressivamente, esses termos vêm sendo incorporados pelo próprio Estado brasileiro, que, em

decreto de 27 de dezembro de 2004, criou a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais (Brasil, 2004). Por meio desse decreto, os termos “povos e comunidades tradicionais” foram institucionalizados, suturando-se, com isso, certo sentido jurídico e político ligado à construção de políticas públicas.

O uso dessa identidade sociopolítica faz parte de um conjunto mais amplo de reconfigurações identitárias realizadas por parte das comunidades rurais brasileiras, que, na luta pela afirmação de seus direitos, vêm ressignificando e até rasurando as categorias classificatórias tradicionalmente utilizadas em sua definição. Essas comunidades, objetivadas em forma de movimentos sociais, adotaram como estratégias discursivas e políticas certo distanciamento das clássicas identidades de *trabalhador rural*, *camponês*, *lavrador*, ou, ainda, daquelas que recentemente ganharam força, como é o caso de *agricultor familiar*.

Esses novos protagonistas apresentam-se mediante múltiplas denominações e apontam para a construção de novas e múltiplas identidades e de diferentes formas de associação que ultrapassam o sentido estreito das organizações camponesas clássicas. Isso não significa uma destituição do atributo político da categoria de mobilização *camponês* – a evidência mais incontestável disso é a vitalidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina! –, contudo, é inegável que a emergência das “novas” denominações/identidades dos movimentos sociais espelha um conjunto de novas práticas organizativas que traduz transformações políticas mais profundas na capacidade de organização/mobilização desses grupos em

face do poder do capital e do poder do Estado e em defesa de seus territórios (Almeida, 2004).

Nesse processo, é importante destacar uma espécie de ressemantização da ideia de tradição e de tradicional. Normalmente essas palavras carregam forte conotação negativa, pois são definidas e significadas numa relação de contraste com a ideia de modernidade ou modernização, que traz em si uma positividade expressa na ideia do novo. Nessa leitura, a noção de povos tradicionais/comunidades tradicionais traz consigo um sentido pejorativo, pois o tradicional significa atraso, ignorância, improdutividade, em contraponto com a ideia de um modo de vida e de um modo de produção modernos, marcados pela urbanização, pela industrialização, pela produtividade e pela velocidade, características típicas do modo de produção e de vida capitalistas. Contudo, a forma como os movimentos sociais e as comunidades rurais vêm mobilizando esse termo busca ressignificar essa carga pejorativa e estereotipada, acrescentando certa positividade à ideia de tradicional, em muitos sentidos até idealizada; nessa perspectiva, o tradicional não significa o atraso, não se restringe à ideia de tradição e ao passado; tem um sentido político-organizativo e apresenta-se como alternativa ao modo de produção e ao modo de vida capitalistas.

No entanto, essas reconfigurações identitárias não são gratuitas: representam novas estratégias na luta por direitos, formas de garantias de direitos sociais e culturais, notadamente o chamado “direito étnico à terra” e o direito à “posse agroecológica da terra”, que buscam assegurar a posse coletiva ou familiar das terras e dos recursos

naturais. A constituição desses novos sujeitos políticos e de direito vem redefinindo as táticas e estratégias da luta pela terra no Brasil, sobretudo por causa do impacto da emergência das questões ambiental e étnica, que vêm redefinindo o *padrão de conflitividade* e o campo relacional dos antagonismos. Isso implica uma espécie de “ambientalização” e “etnização” das lutas sociais, complexificando a questão fundiária e agrária, foco irradiador dos principais conflitos no campo brasileiro.

Essas novas formas de agenciamentos políticos implicaram a ampliação das pautas de reivindicações e a criação de *novas agendas políticas*. Esses novos movimentos lutam não apenas contra a *desigualdade* – pela *redistribuição* de recursos materiais (a terra) –, mas também pelo *reconhecimento das diferenças* culturais, dos diferentes modos de vidas que se expressam em suas diferentes territorialidades. Não se trata simplesmente de lutas fundiárias por redistribuição de *terra*; elas envolvem também o *reconhecimento* de elementos étnicos, culturais e de afirmação identitária das comunidades tradicionais, apontando para a necessidade do reconhecimento jurídico e de seus *territórios e territorialidades*. É nesse processo que ocorre um deslocamento semântico, político e jurídico da luta pela terra para a luta pelo território.

Nesse processo de afirmação de novas identidades políticas e da construção de novas agendas nas lutas dos povos e comunidades tradicionais, há um deslocamento do eixo das lutas sociais por justiça e emancipação, fundadas nas ideias de *igualdade e redistribuição*, para um novo eixo, estruturado em torno da *valorização do direito à diferença* e de uma noção de justiça alicerçada

no *reconhecimento do outro* (Fraser, 2002). Isso implica o deslocamento das lutas contra a exploração, a privação, a marginalização e a exclusão social – fruto das desigualdades socioeconômicas estruturais de nossas sociedades capitalistas periféricas – para as lutas contra o não reconhecimento e o desrespeito das minorias, que resultam das formas de dominação cultural e étnico/racial herdadas em sociedades com um passado colonial/racista nas quais ainda permanece, como padrão de poder atual e atuante, a colonialidade do poder (Quijano, 2005).

A percepção do significado político desses deslocamentos que as lutas dos “povos e comunidades tradicionais” vêm realizando no imaginário e na cultura política brasileira é controversa. Para muitos, esse deslocamento do paradigma da *redistribuição de terra* para o *reconhecimento de territórios* representa um alargamento da contestação política e um novo entendimento de justiça social, ultrapassando uma visão restrita de justiça e de emancipação fixada em torno do eixo da classe, e incluindo outros elementos, como a “raça”, a etnicidade, a sexualidade etc., elementos que não foram contemplados na agenda clássica de lutas no campo. Contudo, se essa nova cultura política amplia e enriquece noções de justiça social e emancipação por meio da incorporação da ideia de *reconhecimento da diferen-*

ça, não é absolutamente evidente que as atuais lutas pelo reconhecimento estejam contribuindo para complementar e aprofundar as lutas mais amplas por Reforma Agrária e pela redistribuição igualitária da terra; na realidade, para muitos críticos dessas novas ideias e práticas, as lutas por reconhecimento podem estar contribuindo para fragmentar, enfraquecer e deslocar a luta por Reforma Agrária e justiça social.

O desafio teórico e político que esses grupos têm de enfrentar é a construção de uma concepção de justiça e emancipação social bifocal. Assim, vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de *redistribuição igualitária da terra*; nesse sentido, a luta por Reforma Agrária é claramente uma luta anticapitalista. Vista pela outra, a justiça é uma questão de *reconhecimento de territórios*; nessa perspectiva, a luta por Reforma Agrária é claramente uma luta descolonial, luta pela descolonização do Estado e da sociedade (Quijano, 2005). Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma, por si só, basta. A compreensão plena só se torna possível quando as duas lentes são sobrepostas. Isso, porém, não é tarefa fácil, pois envolve todas as tensões e contradições da construção de um projeto de emancipação social em que igualdade e diferença sejam pilares equivalentes no horizonte de justiça social.

P

Para saber mais

ALMEIDA, A. W. B. Terras tradicionalmente ocupadas, processos de territorialização e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 6, n. 1, p. 9-32, maio 2004.

ARRUTI, J. M. A. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997.

BARRETTO FILHO, H. T. Populações tradicionais: introdução à crítica da ecologia política de uma noção. In: ADAMS, C.; MURRIETA, R. S. S.; NEVES, W. A. (org.). *Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 109-143.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto de 27 de dezembro de 2004: cria a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Dnn/Dnn10408.htm. Acesso em: 30 set. 2011.

DIEGUES, A. C. *O mito moderno da natureza intocada*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil. *Anuário Antropológico 2002-2003*, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, p. 251-290, 2005.

_____. *Mapeamento conceitual e bibliográfico das comunidades tradicionais no Brasil*. Brasília: Departamento de Antropologia da UnB, 2006. (Mimeo.).

QUIJANO, A. A colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-280.

— P —

POVOS INDÍGENAS

Marilda Teles Maracci

Povos indígenas é uma expressão genérica comumente utilizada para referir-se aos grupos humanos originários de determinado país, região ou localidade, os quais, embora bastante diferentes entre si, guardam semelhanças fundamentais que os une significativamente, principalmente no que diz respeito ao fato de cada qual se identificar como uma coletividade específica, distinta de outras com as quais convive e, principalmente, do conjunto da sociedade nacional na qual está inserida (Conselho Indigenista Missionário, 2011a).

Além de *indígenas*, outras expressões também são utilizadas para deno-

minar esses povos: *autóctones*, *aborígenes*, *nativos* e *originários*. Nativos e originários, de modo mais específico, são expressões que nos remetem ao fato de essas populações serem preexistentes às invasões de seus territórios pelos colonizadores europeus. Por conta das diversas semelhanças que unem os povos indígenas originários das Américas, há quem também se refira a eles como *ameríndios*.

Cabem aqui algumas considerações a respeito do uso da palavra *índio* e suas derivações, enquanto noção, conceito ou categoria. O *índio* sempre foi definido como uma construção da cultura

da sociedade dominante. Há um conceito forjado de “índio” que pouco se relaciona com a identidade e a cultura de cada povo ou grupo, tornando-se, assim, uma classificação homogeneizante, pois engloba, em uma única categoria, povos muito diferentes. Alcida R. Ramos (1990) atribui à situação de contato na antinomia índio/branco uma dimensão política na qual o contraste índio/branco é uma expressão política que anuncia o poder. O que significa dizer que a categoria *índio* é sempre mutuamente exclusiva e irreduzível à categoria *branco*. “Ser ‘índio’ é um infortúnio histórico” (Ramos, 1990, p. 288). Segundo Sara Brandon (2005), desde que Cristóvão Colombo atingiu a ilha de San Salvador, nas Bahamas, em 1492, e denominou os habitantes de “índios”, porque acreditava ter atingido o leste das Índias, o conceito foi lapidado, impregnando o imaginário da sociedade dominante e desumanizando diversos povos nativos das Américas.

No entanto, ser índio, para esses povos, é independente daquilo que o branco lhe diz o que isso tenha sido ou venha a ser: “A autodeterminação [...] torna-se um bem escasso [...], alcançável pela apropriação da mesma arma do oponente – a própria noção de índio – metamorfoseada em palavra de ordem na luta política pelo direito de ser diferente” (Ramos, 1990, p. 289). Assim, os povos indígenas em luta apropriam-se da noção de *índio* e a ressignificam na afirmação do direito à diferença, em que índio é igual a branco, não por semelhança, mas por equivalência de direitos. Segundo o guarani Karay Djekupé: “Nós nunca nos importamos muito com os nomes dados pelos brancos, porque nós sabemos quem somos” (Tavares, 2007).

Esse tipo de manifestação é recorrente entre os povos indígenas e reflete a sua noção de identidade e autonomia.

O mesmo ocorre com a ideia de *povo*, que sugere a concepção de uma única identidade coletiva, uma noção de sociedade homogênea. As lutas e articulações dessas novas identidades que se organizam em movimentos sociais como *povos indígenas* ressignificam a ideia de *povo* quando a substituem pela ideia de *povos*, noção plural que abriga a noção de diversidade étnica. Essa ideia constitui as novas identidades coletivas que, mediante suas demandas por territórios (não apenas por mais terras), objetivam manter e desenvolver suas próprias organizações econômicas e culturais, ou seja, sua autonomia enquanto comunidades indígenas, uma aspiração secular que explicita formas próprias de organização e produção.

Quanto aos *povos indígenas* ou *povos originários* do continente americano, embora guardem diferenças entre si, especialmente a língua – são mais de seiscentas línguas indígenas no continente –, o processo histórico do qual foram vítimas, bem como suas resistência, organização, mobilização e luta, os fazem mais semelhantes do que diferentes entre si. Esses povos possuem vínculos milenares de caráter espiritual e de visão de mundo.

As populações indígenas experienciam ancestralmente interações complexas com o ambiente e a produção, a sociedade e a economia, os saberes e seus exercícios, e as formas sociais de apropriação do espaço, constituindo-o em território, têm para elas importância existencial. Território para essas populações é mais do que terra, é *biodiversidade mais cultura* (Maracci, 2008). Essas territorialidades ancestrais, tradi-

cionais, originárias, nativas, por resistência histórica aos danos ambientais, culturais e econômicos desde as invasões europeias, são povos que podemos considerar, como sugere Arturo Escobar (2005), espaços de “*reserva ética*”. Essas “*sociedades da natureza*” (Descola apud Escobar, 2005) constroem e sentem os seus ambientes de maneiras muito próprias, constituindo vínculos de continuidade entre o mundo biofísico, o humano e o supranatural.

Nesse sentido, seus mundos vinculam-se entre si por matrizes indígenas originárias, como podemos perceber, por exemplo, neste trecho da declaração dos Povos e Nacionalidades Indígenas de Abya Yala:¹ “reafirmamos nossos princípios milenares, de complementaridade, reciprocidade e parceria, e nossa luta pelo direito ao território, pela Mãe Natureza, pela autonomia e a livre determinação dos povos indígenas”² (Cumbre Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, 2007).

Suas existências, seus *mundos de viver* (Maracci, 2008) e suas lutas territoriais problematizam profundamente os valores societários, tanto na dimensão espiritual quanto na dimensão da pessoa humana e da natureza, ante a hegemonia do capitalismo e respectivas formas de dominação, exploração, genocídio, epistemicídio, nas suas mais variadas formas de exercício de estratégias de inferiorização. As próprias dinâmicas territoriais indígenas testemunham o caráter antagônico das suas racionalidades em relação à racionalidade do capital, em especial na sua expressão como modelo produtivista, concentrador de terras e de recursos naturais, monocultor e agroindustrial, tal como vigora na atualidade. São matrizes indígenas figurando no plano epistêmico como problematização profunda da so-

cidade moderna, colonial e capitalista, de caráter produtivista e excludente. Sendo assim, os *povos indígenas* são vistos e tratados historicamente como um obstáculo, um entrave aos projetos de dominação política e econômica, desde o início do processo de colonização até as suas mais recentes atualizações (Maracci, 2008).

Vivemos séculos de colonização, e hoje as imposições de políticas neoliberais, chamadas de globalização, continuam levando à pilhagem e ao roubo de nossos territórios, apoderando-se de todos os espaços e meios de vida dos povos indígenas, causando a degradação da Mãe Natureza, a pobreza e a migração, por causa da sistemática intervenção na soberania dos povos pelas empresas transnacionais em parceria com os governos.³ (Cumbre Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, 2007)

No atual contexto marcado pelo neoliberalismo e pelo modelo de desenvolvimento econômico pautado no agronegócio/agroindústria, e com o agravamento da crise econômica mundial, os povos indígenas de Abya Yala, a chamada América dos colonizadores, voltam-se, segundo Paulino Montejo, líder indígena maia da Guatemala, “para criar condições para se organizar e para defender, inclusive com a própria vida, o pedaço de chão ou o território, que nesse novo modelo de desenvolvimento é agredido e ameaçado” (Wolfart e Fachin, 2009). Confrontados na sua existência e sobrevivência pela ameaça das frentes civilizatórias aos seus espaços culturais sagrados, ao seu ambiente natural e à biodiversida-

de que têm preservado milenarmente e da qual dependem, os *povos indígenas* do mundo inteiro avançaram nas suas lutas nas últimas três décadas, forjando mudanças nas leis constitucionais de diversos Estados nacionais da América Latina, afirmando, concomitantemente, suas diferenças culturais, identitárias e epistêmicas, e explicitando seus modos de ser e de pensar distintos da cultura dominante ocidental cristã capitalista. Ensejam, assim, uma mudança na mentalidade integracionista, homogeneizante e autoritária dos Estados latino-americanos.

Nesse sentido, esses povos articulam diversos espaços políticos, sociais e culturais em diferentes escalas, constituindo o movimento indígena. Formam, assim, redes de relações que extrapolam suas escalas locais e que vão além das fronteiras artificiais constituídas pelos Estados nacionais, ampliando espacial e politicamente suas ações, ao mesmo tempo em que afirmam e reconstroem suas territorialidades específicas (Maracci, 2008). Partem, assim, ainda segundo Paulino Montejo,

[...] para as lutas de caráter regional, no caso da América Latina, e inclusive de caráter mundial, ocupando espaços em organismos internacionais, como a própria Organização das Nações Unidas (ONU), via comissão de direitos humanos, via grupos de trabalho sobre populações indígenas e atualmente no Fórum Permanente da ONU para os Povos Indígenas. (Wolfart e Fachin, 2009)

Há, ainda, uma percepção nesses povos de que todos os segmentos sociais que têm algum vínculo com a

terra – indígenas, camponeses e as chamadas populações tradicionais – necessitam criar condições para se organizarem e para defenderem, inclusive com a própria vida, seus territórios ou um pedaço de chão. Tais características de antagonismo à lógica capitalista, comuns aos povos indígenas, permitem, por suas expressões políticas como movimento social, que sejam considerados “movimentos antissistêmicos” (Wallerstein, 2004).

Lutas e resistências indígenas na América Latina

Desde as invasões europeias, os povos de Abya Yala oferecem resistência ao saqueio de seus territórios e às situações assimétricas de poder construídas desde então. Embora possamos referir-nos aos *povos indígenas* como identidade coletiva em construção, as distintas trajetórias experimentadas pelos diversos povos, nações e grupos indígenas da América Latina configuram um cenário com diferentes níveis de articulação entre eles e de alianças com as lutas dos trabalhadores do campo e da cidade, bem como diferentes níveis de influência nas políticas de Estado e respectivas leis constitucionais.

As articulações indígenas na escala continental, por exemplo, pautam agendas de lutas, também na escala continental, cujos eixos principais englobam terra, territórios e *unidade com a Mãe Natureza* – esse último o pilar fundamental de suas existências e união. Esses são eixos comuns a todos os povos indígenas e, com base neles, constroem lutas, entre outras, pela reconstrução dos seus povos e amplas articulações do movimento indígena; pela implantação dos direitos coletivos como povos indígenas;⁴ pela legítima representação

indígena nos processos nacionais e internacionais, chegando a efetivar o início da construção dos Estados plurinacionais e sociedades interculturais, como tem sido a experiência na Bolívia, por exemplo.

Mesmo partilhando experiências históricas comuns nos confrontos às frentes civilizatórias de colonização e ao capitalismo, dada a diversidade epistêmica própria dos *povos indígenas* e a diversidade das suas experiências históricas específicas, verificam-se no movimento social indígena desde lutas pontuais e isoladas, conforme os desafios imediatos dados pelas objetivações locais da racionalidade capitalista, limitadas à circunscrição do seu território original, até propostas anticapitalistas, antipatriarcais e antiimperiais diversas. A grande maioria das entidades indígenas mescla formas organizativas não índias com suas formas tradicionais de organização.

Em termos de lutas de embates mais localizados, que podem ou não ser ampliadas para projetos maiores de resistência, os indígenas se articulam em diversas organizações locais, regionais e na escala dos respectivos Estados-nações que os envolvem. No que se refere às articulações continentais ou mundiais dos *povos indígenas*, há expressões significativas. Assim, os povos indígenas reunidos em Iximche (terras altas do oeste da Guatemala) declararam a intenção de “consolidar o processo de alianças entre os povos indígenas, dos povos indígenas e dos movimentos sociais do continente e do mundo, que permitam enfrentar as políticas neoliberais e todas as formas de opressão”⁵ (Cumbre Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, 2007).

Os *povos indígenas* nas últimas décadas, especialmente na América Latina, fazem-se visíveis no cenário político internacional como identidade coletiva que se constrói na organização política, na reconstrução e afirmação de suas identidades etnoculturais, na luta por seus territórios, na explicitação das suas visões de mundo ou de seus *mundos de viver*, na promoção de significativas mudanças constitucionais em alguns Estados nacionais, na eleição de alguns presidentes indígenas (Evo Morales na Bolívia, Rafael Correa no Equador e Hugo Chávez na Venezuela), na problematização profunda da racionalidade dominante que produz a tecnatureza contra a natureza. Os *povos indígenas* em luta ampliam o debate sobre os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais gerados pelo capitalismo e pela sua expressão neoliberal, junto com outras lutas sociais do campo e da cidade, afirmando princípios de solidariedade, cooperação, complementaridade, reciprocidade, parceria e autonomia dos povos. Assim, declaram: “Sonhamos nosso passado e recordamos nosso futuro”⁶ (Cumbre Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, 2007).

Povos indígenas no Brasil

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em vigor, estabelece que os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam são de natureza originária, ou seja, anteriores à formação do Estado nacional brasileiro. Em seu artigo 231, a Constituição estabelece:

Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças

e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º – São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Assim, ficou estipulado que o Estado brasileiro não deve mais atuar no sentido da integração desses povos à “comunidade nacional”, ou seja, para a sua integração econômica (às forças de trabalho) e cultural pelas vias da “tutela orfanológica”, da “pacificação”, da miscigenação e da submissão ao poder estatal (política implantada nas ações do Serviço de Proteção ao Índio – SPI e da Fundação Nacional do Índio – Funai),⁷ processo que estendeu e ampliou atrocidades cometidas desde 1500, resultando na extinção de grupos tribais.

Algumas estimativas indicam que no século XVI havia no Brasil de 2 a 4 milhões de pessoas, pertencentes a mais de mil povos diferentes. Após um longo período de perdas populacionais causadas por guerras e epidemias e pelos processos de escravização, os povos indígenas iniciaram um processo de recuperação demográfica, muitas vezes consciente (Azevedo, 2011).

Embora povos específicos tenham diminuído demograficamente e alguns estejam até ameaçados de extinção, verifica-se nas três últimas décadas um crescimento acelerado da população indígena no Brasil. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1991, o percentual de índios em relação à população total brasileira era de 0,2%, equivalente a 294 mil pessoas. “Em 2000, 734 mil pessoas (0,4% dos brasileiros) se autoidentificaram como indígenas, um crescimento absoluto, no período entre censos, de 440 mil indivíduos ou um aumento anual de 10,8%” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2005). De acordo com o Censo de 2010, os 230 povos indígenas contabilizados – 241, segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) (2011) – somam 817.963 pessoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Delas, 315.180 vivem em cidades e 502.783, em áreas rurais.

Nesse censo, todos os estados brasileiros acusaram a presença de índios: “Em termos absolutos, o estado brasileiro com maior número de indígenas é o Amazonas, com uma população de 168 mil. Já em termos percentuais, o estado com maior população indígena é Roraima, onde os indígenas representam 11% da população total do estado” (Brasil, 2011). Segundo dados oficiais divulgados pela Funai, a população indígena está distribuída em “683 terras indígenas⁸ e algumas áreas urbanas. Há também 77 referências de grupos indígenas não contatados, das quais 30 foram confirmadas. Existem ainda grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista” (Brasil, s.d.).

Esse crescimento (e/ou “descoberta”) pode ser atribuído à soma de vários fatores, dentre os quais podemos destacar a melhoria paulatina das formas de coletar os dados de cada censo (a categoria indígena só foi incluída no Censo de 1991 e a autodeclaração, apenas no Censo de 2000); a atuação fundamental das populações indígenas, e de suas lideranças, e uma nova consciência étnico-política; a interação da população indígena com outros movimentos sociais e a forte pressão de antropólogos, juristas, cientistas políticos, missões religiosas e organizações não governamentais (ONGs); um ambiente mais favorável para que as pessoas se autodeclarem (percepção social da inter-relação entre questão indígena e questão ambiental, Constituição de 1988, Conferência Rio-92, a preocupação do governo com a imagem do país e sua repercussão internacional); os tratados de direitos de minorias e direitos humanos dos quais o Brasil é signatário desde 1966; a alta fecundidade, derivada de determinantes culturais, associada à queda da mortalidade; e a recuperação demográfica consciente ou intencional (da qual são exemplo os yanomami e os guarani-mbya), entre outros.

Problemas enfrentados pelas populações indígenas no Brasil

Segundo o relatório do Cimi (Conselho Indigenista Missionário, 2011a), as populações indígenas no Brasil enfrentam um alarmante quadro de violência e violações de seus direitos que não se modificou nos últimos anos: o cenário é o mesmo e os fatores de violência se mantêm, reproduzindo os

mesmos problemas. São práticas arcaicas que ocorrem no país e que se somam a ocorrências relativamente recentes, tais como uso de drogas, alcoolismo, assassinatos e demais violações de direitos. Os numerosos casos de violência contra o patrimônio deixam claro que a situação conflituosa vivida pelos indígenas brasileiros está intimamente ligada ao modelo desenvolvimentista adotado pelo país, à falta de acesso a terra e ao desrespeito à demarcação de suas terras (ibid.).

O referido relatório identifica em 2010, no Brasil: a) *violência contra o patrimônio*, provocada pela omissão e morosidade na regularização de terras e conflitos relativos a direitos territoriais (grandes monoculturas, invasões, desmatamentos, invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio); b) *violência contra a pessoa praticada por particulares e agentes do poder público*: assassinatos, tentativa de assassinato, ameaça de morte, lesões corporais dolosas (despejo violento após retomada de sua terra tradicional, exploração de trabalho com violência física, atropelamentos, agressões físicas, espancamentos etc.), abuso de poder da Polícia Federal, racismo e discriminação étnico-cultural (declarações discriminatórias, declarações preconceituosas na imprensa, agressões física e verbal, retenção de documentos), e violência sexual (estupro, abuso sexual com agressões físicas, exploração sexual, molestamento); c) *violências provocadas por omissão do poder público* (âmbitos municipal, estadual e nacional), tais como suicídio e tentativa de suicídio (principalmente entre os jovens),⁹ desassistência na área de saúde,¹⁰ sendo as crianças as mais vulneráveis, mortalidade infantil (os índices são alarmantes e aumentaram 513%,

quando comparados com os do ano de 2009), disseminação de bebida alcoólica e outras drogas, desassistência na área de educação escolar indígena, desassistência geral (serviços básicos, infraestrutura básica nas aldeias, habitação, não assistência na produção agrícola, escassez de alimentos, desvio de verbas, falta de recursos etc.) (Conselho Indigenista Missionário, 2011a).

Nos estados do Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), a pesquisa do Cimi constatou que existem populações indígenas vivendo há anos na margem de estradas e rodovias, com completa omissão por parte das administrações estaduais. Num conflito diário, elas sofrem pressões dos agricultores e do poder policial, que causam “um número assustador de suicídios, de assassinatos e de prisões de índios no Sul” (Conselho Indigenista Missionário, 2011a).

A situação no Mato Grosso é gravíssima, por ser “o estado que mais derruba áreas de floresta, com uma ‘explosão’ nos números referentes ao desmatamento ambiental, afetando 100 áreas indígenas e 20 áreas de proteção” (Conselho Indigenista Missionário, 2011a). Além disso, o número de vítimas do descaso na área de saúde no Mato Grosso, com a falta de atendimento médico, é alarmante: 15 mil indígenas.

No Maranhão, “quase não há mais áreas de florestas, as únicas estão em bolsões demarcados indígenas”, e são corriqueiros os conflitos por terras, madeiras e recursos naturais (Conselho Indigenista Missionário, 2011b). Em “quase 100% das construções de hidrelétricas no Brasil, as áreas alagadas ou alagáveis atingem áreas de reservas indígenas”, sendo o caso de Belo Monte, no Pará, o mais emblemático, segundo o Cimi (ibid.).

No que diz respeito aos *povos indígenas isolados e de pouco contato* (mais de 90 povos), que são os mais vulneráveis pois não possuem nenhum instrumento de luta contra o avanço do grande capital, a realidade é desesperadora. O relatório do Cimi mostra que esses povos estão sob ameaça de massacres, genocídio e extinção como resultado das invasões e ocupações e da exploração de seus territórios, em ações que se associam à lógica predatória em curso e que atingem todas as populações indígenas: incursão ilegal de fazendeiros, garimpeiros e madeireiros em terras indígenas (mesmo aquelas já demarcadas); avanço da frente econômica do agronegócio, resultando em desmatamento e em monoculturas de soja transgênica, cana-de-açúcar, eucalipto e pinus ou, ainda, a criação de gado em terras que estão em demarcação; assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e/ou projetos de colonização; ecoturismo; abertura de novas rodovias e ferrovias, bem como pavimentação de estradas que rasgam terras indígenas; grilagem de terras; caçadores e pescadores profissionais; contágio por doenças; políticas governamentais; grandes projetos; empreendimentos com negligência proposital por parte do governo federal em relação à presença de povos isolados,¹¹ como os grandes projetos de infraestrutura agora implantados por meio da Iniciativa de Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (Iirsa) e pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com o propósito de facilitar a exploração, o acesso e a livre circulação de mercadorias (madeira, minérios, peixes, água e outros) e o escoamento dos recursos naturais da região. Cabe ressaltar as concessões governamentais para a construção

das hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio, no rio Madeira, em Rondônia, e de Belo Monte, no rio Xingu, no Pará, mesmo em face de todas as contestações e provas da ineficiência do projeto e do perigo de que as obras restrinjam ainda mais os espaços de refúgio dos povos livres (Conselho Indigenista Missionário, 2011b).

Para os *indígenas que vivem nas cidades*, segundo o relatório do Cimi (Conselho Indigenista Missionário, 2011a), faltam políticas específicas e adequadas e não há infraestrutura: faltam água, ou a água disponível está contaminada, e apoio à produção agrícola e as vias de acesso são precárias. Além disso, não são aceitos os documentos indígenas para o acesso a direitos, não há encaminhamento para o auxílio-maternidade e o auxílio-doença, e não são oferecidas cestas básicas.

Articulações e organizações indígenas no Brasil

No Brasil, são diversas as expressões das organizações dos *povos indígenas*, não apenas de entidades com regulamentação jurídica (associações), mas também de entidades de luta. Algumas organizações podem se constituir desde as aldeias; outras envolvem todas as aldeias de uma etnia. Há também organizações regionais que abrangem diversos *povos indígenas* e, ainda, organizações estruturadas por temas, como educação e saúde indígenas, direitos indígenas etc. Em termos de resistência cultural, os indígenas no Brasil realizam diversas mobilizações e eventos, a exemplo do XV Encontro de Contação de Histórias Indígenas, realizado em 2010. Dentre os movimentos e mobilizações indígenas de expressão nacional, destacam-se

o Movimento Indígena Revolucionário (AIR) e o Acampamento Terra Livre (ATL), cuja oitava edição aconteceu em maio de 2011.

Em relação às articulações mais amplas no Brasil, o movimento nacional indígena se organiza em articulações nacionais, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), e em comissões e conselhos nacionais e regionais, sendo realizados encontros locais, estaduais, regionais e nacionais. “Somos, como bem lembrou um de nossos parentes, os povos do amanhã, porque não pensamos só no hoje. Queremos que a terra e a natureza permaneçam vivas para sempre!” (Encontro Nacional dos Povos Indígenas, 2011).

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, instância nacional de deliberação e articulação política do movimento indígena, congrega as organizações indígenas regionais de todo o país, entre elas a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoime), a Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região (Arpipan), a Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (Arpin-Sudeste), a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (Arpin-Sul), a Grande Assembleia do Povo Guarani Aty Guassu e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab). A Apib também possui uma comissão nacional permanente em Brasília, formada por representantes das organizações e por assessores técnicos.

Como exemplo de articulação mais ampla entre os *povos indígenas* do Brasil e de outros países, cabe citar que em 16 de setembro de 2010, 66º dia da greve de fome dos 32 prisioneiros políticos mapuche, lideranças do Acampamento Indígena Revolucionário (AIR), do

Centro de Etnoconhecimento Socio-ambiental e Cultural Cauieré (Cesac) e do American Indian Movement (AIM) reuniram-se no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, a fim de “discutir caminhos para romper com o silêncio criminoso da mídia corporativa, se omitindo quanto às ações de genocídio, etnocídio e de terrorismo de Estado perpetrados contra os povos originá-

rios das três Américas” (Acampamento Indígena Revolucionário, 2011).

Os povos indígenas, assim, reafirmam cada vez mais a sua presença e a sua capacidade histórica de resistência a todo tipo de agressões e aos massacres praticados pelas sociedades nacionais e pelo avanço capitalista, que impõe parâmetros societários completamente diversos dos praticados por esses povos.

Notas

¹Abya Yala é o nome dado ao continente americano pela etnia kuna, do Panamá e Colômbia, antes da chegada de Cristóvão Colombo e dos europeus. O nome também foi adotado por diferentes povos e nações indígenas, que insistem no seu uso, em vez de América, para se referir ao continente americano. Abya Yala quer dizer terra madura, terra viva, terra em florescimento. O uso do nome Abya Yala é assumido como posição política, argumentando-se que o nome América ou a expressão Novo Mundo é própria dos colonizadores europeus e não dos povos originários do continente. “Los gobiernos de Abya Yala son ancestrales y los gobiernos de los Estados son coloniales [...] nosotros no somos etnias, somos naciones, pueblos, nacionalidades” (Encuentro Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Abya Yala, 2006).

² “[...] ratificamos nuestros principios milenarios, complementariedad, reciprocidad y dualidad, y nuestra lucha por el derecho al territorio, la Madre Naturaleza, la autonomía y libre determinación de los pueblos indígenas.”

³ “Vivimos siglos de colonización, y hoy la imposición de políticas neoliberales, llamadas de globalización, que continúan llevando al despojo y saqueo de nuestros territorios, apoderándose de todos los espacios y medios de vida de los pueblos indígenas, causando la degradación de la Madre Naturaleza, la pobreza y migración, por la sistemática intervención en la soberanía de los pueblos por empresas transnacionales en complicidad con los gobiernos.”

⁴ Ver a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas das Nações Unidas (Organização das Nações Unidas, 2008) e a ratificação da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (2011).

⁵ “Afianzar el proceso de alianzas entre los pueblos indígenas, de pueblos indígenas y los movimientos sociales del continente y del mundo que permitan enfrentar las políticas neoliberales y todas las formas de opresión.”

⁶ “Soñamos nuestro pasado y recordamos nuestro futuro.”

⁷ O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, mais tarde apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI), foi criado pelo decreto-lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910. Em 1967, durante a ditadura militar, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), em substituição ao SPI.

⁸ Terra indígena: o texto constitucional trata de forma destacada esse tema, apresentando, no parágrafo 1º do artigo 231, o conceito de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, definidas como aquelas “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais

necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. Terras que, segundo o inciso XI do artigo 20 da Constituição Federal, “são bens da União”, sendo “inalienáveis e indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis” (art. 231, parágrafo 4º). Os critérios para a identificação e a delimitação de uma terra indígena, que devem ser realizadas por um grupo de técnicos especializados, estão definidos no decreto nº 1.775/1996 e na portaria nº 14/MJ, de 9 de janeiro de 1996 (Brasil, s.d.).

⁹ “Segundo a Organização Mundial da Saúde, um índice de 12,5 mortes por 100 mil pessoas é considerado muito alto; o índice de suicídio entre os guarani e kaiowá é de 32,5. Nos últimos anos, aconteceram vários suicídios entre o povo karajá” (Conselho Indigenista Missionário, 2011a).

¹⁰ Ver tabela “Capítulo III – Violência por omissão do Poder Público” (Conselho Nacional Indigenista, 2011a, p. 151).

¹¹ Também chamados de povos livres, por terem optado por se manter afastados das sociedades nacionais, não têm, como estratégia de sobrevivência, contato algum com elas. Continuam, assim, fugindo das frentes colonizadoras de expansão nacional e dos grandes projetos. No entanto, esses povos não se encontram livres da usurpação de seus territórios, e estão, assim, seriamente ameaçados de extinção.

Para saber mais

ACAMPAMENTO INDÍGENA REVOLUCIONÁRIO (AIR). *A águia, o carcará e o caboré: a resistência indígena nas Américas sobrevoa Estados e fronteiras*. AIR, 20 set. 2011. Disponível em: <http://acampamentorevolucionarioindigena.blogspot.com/2010/09/aguia-o-carcara-e-o-cabore-resistencia.html>. Acesso em: 4 out. 2011.

AZEVEDO, M. M. Diagnóstico da população indígena no Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 19-22, 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400010. Acesso em: 3 out. 2011.

BRANDON, S. E. *Penas de papel: um estudo comparativo da imagem indígena no Brasil e nos Estados Unidos*. 2005. Tese (Doutorado em Multimeios) – Programa de Pós-graduação em Multimeios do Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRASIL. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). *Índios do Brasil*. As terras indígenas. Brasília: Funai, [s.d.]. Disponível em: http://www.funai.gov.br/indios/terras/conteudo.htm#o_que. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (SECOM). População indígena cresceu 11%, segundo IBGE. *Comunicação Pública*, nº 1.279, 9 maio de 2011. Disponível em: http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/nucleo-de-comunicacao-publica/copy_of_em-questao-1/edicoes-anteriores/maio-2011/boletim-1279-09.05/populacao-indigena-cresceu-11-segundo-ibge/. Acesso em: 8 nov. 2011.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *Violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2010*. Relatório. Brasília: Cimi, 2011a. Disponível em: <http://www>

cimi.org.br/pub/publicacoes/1309466437_Relatorio%20Violencia-com%20capa%20-%20dados%202010%20%281%29.pdf. Acesso em: 8 nov. 2011.

_____. Violência contra os povos indígenas no país continua alarmante. *Informe*, n. 970, 30 jun. 2011b. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5659>. Acesso em: 25 out. 2011.

CUMBRE CONTINENTAL DE PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS DE ABYA YALA. *Declaración de Iximche*. Tecpán, Guatemala, 26 a 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.movimientos.org/enlacei/cumbre-abyayala/show_text.php3?key=9622. Acesso em: 3 out. 2011.

ENCONTRO NACIONAL DE POVOS EM LUTA PELO RECONHECIMENTO ÉTNICO E TERRITORIAL, 1. Olinda (Pernambuco), 15 a 20 de maio de 2004. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=600>. Acesso em: 4 out. 2011.

ENCONTRO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. *Documento final*. Luziânia/GO, 29 de abril a 1º de maio de 2011. Disponível em: <http://apoinme.org.br/?p=128>. Acesso em: 4 out. 2011.

ENCUENTRO CONTINENTAL DE PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS DEL ABYA YALA EN LA PAZ. *Resultados de Comisiones de Trabajo*. La Paz, Bolívia, 12 de outubro de 2006. Disponível em: http://www.pachakuti.org/textos/campanas/indigenas/12-10-encuen_continen.html. Acesso em: 3 out. 2011.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 133-168.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Brasília: IBGE, 2010.

_____. IBGE divulga informações sociodemográficas inéditas sobre indígenas. *Comunicação Social*, 13 dez. 2005. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=506. Acesso em: 25 out. 2011.

LEVY, M. S. F. Perspectivas do crescimento das populações indígenas e os direitos constitucionais. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 25, n. 2, p. 387-397, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-30982008000200013&script=sci_arttext. Acesso em: 3 out. 2011.

MADEIRA, S. P. *Alta fecundidade guarani: centralidade ou vulnerabilidade da condição feminina?* In: FAZENDO GÊNERO – DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9. 2010. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, agosto de 2010. V. 1, p. 1-10.

MARACCI, M. T. *Progresso da morte, progresso da vida: a reterritorialização conjunta dos povos tupiniquim e guarani em luta pela retomada de seus territórios*

(Espírito Santo – Brasil). 2008. Tese (Doutorado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: ONU, 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 3 out. 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/international_labour_standards/pub/convencao%20169_2011_292.pdf. Acesso em: 3 out. 2011.

RAMOS, A. R. Comments to “The Return of the Native”. *Current Anthropology*, v. 44, n. 3, p. 397-398, June 2003.

_____. *Memórias sanumá: espaço e tempo em uma sociedade yanomami*. São Paulo: Marco Zero, 1990.

TAVARES, E. *Yny rupa: a territorialidade guarani*. Florianópolis: Instituto de Estudos Latino-Americanos (Iela), Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em: http://www.iela.ufsc.br/?page=noticias_visualizacao&id=265. Acesso em: 3 out. 2011.

WALLERSTEIN, I. *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas-mundo*. Madri: Akal, 2004.

WOLFART, G; FACHIN, P. O ressurgimento dos povos indígenas na América Latina. Entrevista a Paulino Montejo. *Revista do Instituto Humanitas*, Unisinos, v. 9, n. 299, 6 jul. 2009. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2660&secao=299. Acesso em: 3 out. 2011.

P

PRODUÇÃO ASSOCIADA E AUTOGESTÃO

Lia Tiriba

Maria Clara Bueno Fischer

O termo *produção associada e autogestão* nos remete a relações econômico-sociais e culturais nas quais trabalhadores e trabalhadoras têm a propriedade e/ou a posse coletiva dos meios de produção e cuja organização do trabalho (material e simbólico) é mediada e regulada por práticas que conferem aos

sujeitos coletivos o poder de decisão sobre o processo de produzir a vida social. Diz respeito a um conjunto de práticas coletivas de pessoas ou grupos sociais que se identificam por compartilhar concepções de mundo e de sociedade fundadas no autogoverno e na autodeterminação das lutas e experiên-

cias das classes trabalhadoras. Ao contrário da heterogestão, os princípios, as regras e as normas de convivência que regem o trabalho associativo e autogestionário são criados e recriados pelos seus integrantes. No caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, criado por aqueles que lutam pelo direito à terra em que trabalham, o objetivo é a realização de um interesse de classe.

A compreensão do termo requer sua decomposição em duas categorias: “produção associada” e “autogestão”. A primeira pode ser entendida: a) como trabalho associado, ou processo em que os trabalhadores se associam na produção de bens e serviços; e b) como a unidade básica da “sociedade dos produtores livres associados”. Importante destacar que, na perspectiva do materialismo histórico, a produção diz respeito à totalidade dos processos de criação e recriação da realidade humano-social mediados pelo trabalho, pelos quais o ser humano confere humanidade às coisas da natureza e humaniza-se com as criações e representações que produz sobre o mundo. Para Karl Marx (1998), no horizonte da emancipação humana, o “modo de produção de produtores associados” seria fundado na propriedade e na gestão coletivas dos meios de produção e na distribuição igualitária dos frutos do trabalho. Referindo-se às formas que a produção associada pode apresentar na sociedade capitalista, Marx utiliza os termos *trabalho associado*, *produção coletiva*, *sociedades cooperativas* e *associação cooperativa*. Embora não tenha analisado as formas particulares dessas organizações econômico-sociais e culturais, ele declara, em 1864, quando da criação da Associação Internacional de Trabalha-

dores, que o trabalho associado, “que maneja suas ferramentas com a mão hábil e entusiasmada, espírito alerta e coração alegre” (apud Bottomore, 1993, p. 20), representa a negação do trabalho assalariado.

Nessa perspectiva, a cooperação pode ser entendida como uma “forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano” (Marx, 1980, p. 374), objetivando a reprodução ampliada da vida (e não do capital). No entanto, Marx alerta que, enquanto as associações cooperativas não se desenvolverem em nível nacional, representarão apenas “um estreito círculo dos esforços casuais de grupos de trabalhadores” (apud Bottomore, 1993, p. 20), e condena a desvirtuação que fazem os “porta-vozes e filantropos da burguesia” (ibid.), ao transformarem a cooperativa em instrumento de valorização do capital. Para Marx, a derrota do capitalismo só será possível com o poder político nas mãos das classes trabalhadoras; no entanto, mesmo limitada na sociedade capitalista, ele acredita que a produção associada seja a célula da “sociedade dos produtores livres associados” (ibid.).

No sentido restrito, *autogestão* é uma prática social que se circunscreve a uma ou mais unidades econômico-sociais, educativas ou culturais, nas quais, em vez de se deixar a organização do processo de trabalho aos capitalistas e a seus representantes e/ou delegá-la a uma “gerência científica”, trabalhadores e trabalhadoras tomam para si, em diferentes níveis, o controle dos meios de produção, do processo de trabalho e do produto do trabalho. No sentido político, econômico e filosófico, as práticas sociais autogestionárias carregam consigo o ideário da

superação das relações sociais capitalistas e a constituição do socialismo, concebido como uma sociedade autogestionária. Em ambas as acepções, as práticas de autogestão visam à constituição de uma cultura do trabalho que se contrapõe à racionalidade da cultura do capital.

Autogestão é tradução literal da palavra servo-croata *samoupravlje* (*samo*, equivalente eslavo do prefixo grego *auto*, e *pravlje* com significado aproximado de *gestão*). Guillerm e Bourdet (1976) afirmam que o termo *autogestion* só aparece na língua francesa no início dos anos 1960, identificando a experiência política, econômica e social da Iugoslávia de Tito, em sua ruptura com o stalinismo (anos 1950). Com os acontecimentos do Maio de 68 na França, ele passou a ser utilizado para qualificar práticas sociais alternativas ao capitalismo, tornando-se palavra de ordem nas lutas reivindicatórias no âmbito de todas as esferas da vida social. Ernest Mandel destaca, por exemplo, que “os estudantes recorreram à tradição marxista revolucionária e fizeram reivindicações tais como: ‘controle estudantil’, ‘poder estudantil’, ‘autogestão’ das escolas universitárias” (1988, p. 43).

No entanto, embora o termo seja relativamente novo, a ideia da autogestão é tão antiga quanto o próprio movimento operário, remontando ao início do século XIX. Com diferentes doutrinas, as formulações acerca de modelos de sociedade fundados na autogestão do trabalho e da vida social estão ligadas à própria história de resistência e de busca de formas de trabalho e de vida alternativas ao capitalismo, sendo seus precursores Fourier, Owen, Saint-Simon, Louis Blanc, Lassale e Proudhon.

As experiências históricas de produção associada e autogestão se expressam de variadas formas e sentidos, apresentando diferentes graus de controle dos meios de produção, sendo as mais conhecidas a Comuna de Paris (1871), os sovietes de representantes operários, camponeses e soldados na Rússia (1905 e 1917), a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), a República Húngara de Conselhos Operários (1918-1919), os conselhos operários de Turim, na Itália (1919-1921), da Iugoslávia (1950), da Hungria (1956) e da Polônia (1956, 1970 e 1980, com o movimento *Solidarnosc*), a experiência da Argélia (1962) e da Checoslováquia (1968) e a Revolução dos Cravos em Portugal (1974). No âmbito latino-americano, temos Cuba (1959), Chile (1972) e Nicarágua (1979), além de curtas experiências vividas na Bolívia e no Peru, e a dos indígenas em Chiapas (desde 1994). No Brasil, especialmente no campo, vale lembrar as experiências da República de Canudos (1896), do Quilombo dos Palmares (na segunda metade do século XVII), do Caldeirão de Santa Cruz do Deserto (1920) e das Ligas Camponesas (1950), destacando-se pela criação da Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP) (1954), com a participação de Francisco Julião.

A partir da década de 1990, além das iniciativas associativas do MST e a outros movimentos sociais no campo, proliferam na América Latina práticas de cunho autogestionário, por exemplo, as dos movimentos de fábricas ocupadas e recuperadas pelos trabalhadores. Importante observar que essas experiências não se constituem apenas em momentos revolucionários, ou seja, não ocorrem em contextos históricos

nos quais estão em jogo a conquista do Estado e a ruptura com o sistema capital. Também merece destaque o fato de que, embora o modo de produção capitalista seja hegemônico, persistem e subsistem outras formas de produzir a vida social, por exemplo, nas comunidades indígenas, quilombolas e em outras comunidades tradicionais a cultura do trabalho não é pautada na valorização do capital.

As categorias produção associada e autogestão podem ser apreendidas e problematizadas se consideradas as condições objetivas/subjetivas em que, nos diversos espaços/tempos históricos, as classes trabalhadoras tomam para si os meios de produção. Nos movimentos camponeses, há de se levar em conta as artimanhas e imperativos do sistema capital, no interior do qual trabalhadores e trabalhadoras associados constroem e reconstróem relações econômico-sociais e culturais, seja no acampamento, no assentamento ou mesmo no seu lote. Há, ainda, que se considerar a relação das associações camponesas com os demais movimentos sociais populares e com o próprio Estado, assim como os limites impostos pela sociedade de classes às formas de organização da produção em que os próprios trabalhadores (e não os proprietários privados da terra) decidem o que, para que e como produzir (Vendramini, 2008).

As experiências associativas revelam que, no embate contra a exploração e a degradação do trabalho, não é suficiente aos trabalhadores se apropriarem dos meios de produção. Como sinaliza Lúcia Bruno, “práticas autogestionárias têm que realizar uma alteração profunda nas relações de trabalho, destruindo os processos de valorização

do capital” (1990, p. 37). Assim, não se confundem com as práticas capitalistas de organização da produção em equipes de “grupos autônomos”, “semiautônomos”, “ilhas de produção” e outras inovações da organização capitalista que constituem novas tecnologias de produção e gestão da força de trabalho. É importante não esquecer que empresas familiares, cooperativas e outras organizações econômicas associativas vêm sendo demandadas para fazerem valer a flexibilização das relações entre capital e trabalho, favorecendo a criação das cadeias produtivas necessárias ao novo regime de acumulação. As cooperativas de trabalho e de produção que se organizam em torno da agroindústria e do agronegócio são exemplos disso.

Se, como assinalava Marx, “o sabor do pão não revela quem plantou o trigo” (1980, p. 208), o entendimento da produção associada e autogestionária requer que nos debruçemos teórica e ativamente na análise das relações sociais de produção em que homens e mulheres produzem o pão ou qualquer outro bem necessário para saciar a fome e, ao mesmo tempo, criar e recriar a realidade humano-social. Partindo do pressuposto de que os movimentos sociais camponeses têm se constituído como um campo fértil do trabalho de produzir a vida associativamente, as categorias produção associada e autogestão, por serem abstratas, podem ganhar materialidade histórica quando recuperada a essência dos processos de trabalho na agricultura camponesa, incluindo mutirões, puxirões e outras práticas culturais do trabalho de semear, plantar, colher, distribuir, consumir...

Fundada na premissa do princípio educativo do trabalho, a unidade de

produção associada pode ser entendida como uma “unidade de produção associada de saberes” na qual vão brotando novos saberes e fazeres. A escola da vida (e do trabalho associado) se encarrega de “ensinar” a crianças, jovens e adultos que os movimentos de luta pela terra são fundamentais para aprender que o capitalismo não é um sistema inexorável. No entanto, para além do saber produzido e construído cotidianamente, o trabalho associado e autogestionário requer a articulação dos saberes fragmentados pelo capital, bem como a apropriação dos conhecimentos histórica e socialmente produzidos pela humanidade.

A autogestão no trabalho, profundamente pedagógica, também se estende à autogestão escolar, o que significa dizer que na perspectiva da EDUCAÇÃO OMNILATERAL e da ESCOLA UNITÁRIA caberia aos trabalhadores e trabalhadoras associados a reflexão e a decisão quanto aos modos de produção de conhecimento utilizados na escola e em outras instâncias de formação vividas no campo e na cidade. Para que possamos nos contrapor à pedagogia do capital, valeria perguntar em que medida os processos de trabalho, entendidos como processos educativos, têm permitido a cada um dos trabalhadores e trabalhadoras (e não apenas a alguns) participar e decidir sobre os rumos da produção. No que diz respeito ao processo de trabalho escolar que envolve crianças, jovens e adultos, como podemos garantir – horizontalmente – o exercício de falar, escutar, duvidar, criticar, sugerir e decidir?

As práticas de produção associada e autogestão nos encaminham para a possibilidade de realização de uma utopia: a “sociedade dos produtores

livres associados” (o que pressupõe a negação do capitalismo, entendido por Marx como uma sociedade produtora de mercadorias, cujo objetivo é a produtividade geral do capital). Se os processos de produção da vida social se configuram como processos de produção de saberes, haveremos de ter em conta as experiências associativas que vão se tecendo em meio às contradições entre capital e trabalho. É possível afirmar que, nessas experiências, a cultura do trabalho caracteriza-se pela unidade da diversidade de culturas e experiências vividas coletivamente por trabalhadores e trabalhadoras no percurso do seu fazer-se como classe trabalhadora (Thompson, 1987), o que têm repercutido em um vasto repertório de “saberes do trabalho associado” (Fischer e Tiriba, 2009a e 2009b).

O trabalho de produzir a vida associativamente pressupõe o aprendizado de novas relações sociais. Assim a escola do trabalho pode se tornar escola do trabalho associado, constituindo-se como “escola-comuna” (Pistrak, 2009) onde crianças, jovens ou adultos aprendem a autogestão. Afinal, na perspectiva de uma “sociedade dos produtores livres associados”, o sentido da educação “não pode ser senão o [de] rasgar a camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento com o controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis” (Mészáros 2005, p. 35).

Experienciar práticas coletivas de trabalho é, sem dúvida, a principal escola para aprender o que significa produzir e gerir associativamente e de forma autogestionária o trabalho e a vida. Atualmente, no entanto, essa não tem sido a nossa principal escola. Trata-se, então,

de um longo e contraditório processo de instituição de novas práticas sociais, e, ao mesmo tempo, de reflexão crítica sobre elas para produzir uma nova cultura. A autogestão das cooperativas por trabalhadores e trabalhadoras, baseada em decisões tomadas democraticamente, pelo coletivo dos associados, nos núcleos de base, nas assembleias e nas demais instâncias de decisão, vai tecendo novos saberes, valores e, portanto, uma nova cultura. No caso do MST, a instituição escola é considerada um lugar em que práticas com base na autogestão devem ser instituídas. É preciso ocupar a escola e lá também fazer o aprendizado da autonomia e da autogestão, por meio de mecanismos de exercício do poder, na interface da escola com o seu entorno. Trata-se de uma disputa de hegemonia no conjunto das práticas sociais, em diferentes, mas articulados, tempos e espaços da vida social. Defender uma organização do poder escolar baseada na democracia direta compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar representa a possibilidade de confrontar a heterogestão e a meritocracia escolar, que expressam e ao mesmo tempo alimentam a ordem vigente.

Como prática social e parte integrante de um projeto societário alternativo ao sistema capital, a autogestão materializa-se no exercício de tornar horizontais as relações que diversos produtores associados estabelecem en-

tre si, no campo ou na cidade. Para além da ideia de “para cada sócio um voto”, o desafio é que todos os trabalhadores e as trabalhadoras (e não apenas alguns) possam, nos limites impostos pelo capital, tornar-se “senhores” do processo de produzir a vida associativamente. Como nos indica Gramsci (1982), no horizonte da emancipação das classes trabalhadoras, o projeto educativo é que todos os trabalhadores possam se tornar governantes de si e de seu trabalho, controlando aqueles que transitariamente o dirigem. As dimensões educativas do trabalho de produzir a vida associativamente se manifestam, entre outras, nas cooperativas de trabalhadores do MST e em diversas associações dos movimentos que compõem a Via Campesina, por exemplo. Também se manifestam no exercício de participação dos estudantes nos processos de trabalho e na gestão coletiva da escola ou de outra instância de formação humana. Em síntese, a produção associada e a autogestão situam-se no contexto de afirmação e de formação de trabalhadores e trabalhadoras para a construção de uma “sociedade dos produtores livremente associados”. Parafraseando Marx (1980, p. 50), o pai é o trabalho associado (garantido pela propriedade e/ou posse coletiva dos meios de produção) e a mãe é a terra (onde são criadas e recriadas as condições para tornar horizontais as relações econômico-sociais, culturais e educacionais).

Para saber mais

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

BRUNO, L. B. *O que é autonomia operária*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GUILLERM, A.; BOURDET, Y. *Autogestão: uma mudança radical*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FISCHER, M. C. B.; TIRIBA, L. De olho no conhecimento encarnado sobre trabalho associado e autogestão. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. (org.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa, 2009a. p. 174-188.

_____; _____. Saberes do trabalho associado. In: CATTANI, A. D. et al. *Dicionário internacional da outra economia*. São Paulo–Coimbra: Almedina, 2009b. p. 293-298.

GRASMCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MANDEL, E. *Controle operário, conselhos operários, autogestão*. São Paulo: Centro Pastoral Vergueiro, 1988.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1.

_____. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Livro 3.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PISTRAK, M. M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. V. 1: A árvore da liberdade.

VENDRAMINI, C. R. A relação entre trabalho, cooperação e educação nas pesquisas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. *Perspectiva*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 119-147, jan.-jun. 2008.

P

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH)

Paulo Vannuchi

Em junho de 1993, aconteceu em Viena, na Áustria, a mais importante conferência sobre direitos humanos já realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). O Brasil teve participação destacada e ficou responsável pela redação do documento conclusivo daquele evento, que reuniu mais de dez mil pessoas de 171 países. Entre as centenas de propostas aprovadas, tiveram maior importância duas inovações: 1) a recomendação de que todos os países da ONU elabo-

rassem um plano nacional de direitos humanos; 2) a afirmação do princípio da *indivisibilidade*.

Além desses dois pontos centrais, a conferência reforçou a indicação para que fosse criado, em dezembro do mesmo ano, pela Assembleia Geral da ONU, o Alto Comissariado para os Direitos Humanos, sediado desde então em Genebra, na Suíça. Um de seus titulares foi o brasileiro Sergio Vieira de Mello, morto num atentado no Iraque em 2003.

A *indivisibilidade* dos direitos humanos é apresentada sempre ao lado das palavras *universalidade* e *interdependência*. Universal significa que, para ser titular desses direitos, basta ser humano: de qualquer país, idade, gênero, cor da pele, condição econômica, religião, cultura, ideias políticas e opção sexual. Interdependência significa que os direitos à vida, à liberdade de expressão, à alimentação, à participação política, à crença religiosa, à educação, à saúde e à cultura estão sempre ligados entre si. A garantia de um deles depende do respeito a todos os demais.

A formulação da indivisibilidade foi um ponto de virada porque, desde antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, fortes controvérsias cercaram o equilíbrio entre os eixos simbolizados pelos ideais de *liberdade*, *igualdade* e *fraternidade*, da Revolução Francesa de 1789. Aquela revolução marca a ascensão ao poder da nova burguesia revolucionária, cuja importância tinha crescido na Europa nos séculos anteriores, mas sem que pudessem romper com sua condição subalterna ante a nobreza feudal.

Vitoriosa e já no poder, a nova elite política capitalista passou a enfrentar a pressão exercida por outro ator social, a moderna classe trabalhadora, que passou a exigir os mesmos direitos que tinham servido de bandeiras revolucionárias à burguesia no momento anterior, de ruptura das estruturas feudais. Nasceram e cresceram as lutas operárias, sindicais e socialistas, exigindo a materialização dos mesmos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Concretamente falando: luta por leis de proteção ao trabalho, salários decentes, combate à exploração econômica, direito de voto, de participação política

e de organização sindical, liberdade de opinião etc.

A burguesia detentora do poder, como regra geral, respondeu com repressão, violência e desqualificação das reivindicações apresentadas pelas maiorias excluídas. Abandonou os ideais da Revolução Francesa. Aquelas bandeiras tinham servido à sua pressão contra o velho regime. Porém a nova elite não admitia que liberdade, igualdade e fraternidade servissem, agora, à caminhada popular na mesma direção, rumo a uma sociedade sem nenhum tipo de exploração econômica ou exclusão política.

Nenhum direito social, até hoje, foi conquistado pela classe trabalhadora, em qualquer país do mundo, sem que houvesse muita luta, pressão, organização, mobilização e, muitas vezes, sangue derramado por aqueles que clamavam por justiça.

Quando, em 1993, a Conferência de Viena aprovou o conceito de *indivisibilidade*, pretendia superar uma anteposição que já durava desde o século XIX. *Grosso modo*, a elite burguesa sempre argumentou que a sociedade capitalista, do mercado e da livre iniciativa, garante os direitos civis e políticos, ou seja, os chamados direitos de liberdade. E que esses são os mais importantes. Os movimentos populares e sindicais, por sua vez, colocavam os temas da igualdade econômica e social com força, sem desprezar a conquista de direitos políticos, mas deixando brechas, algumas vezes, para a leitura de que a liberdade pode ficar em segundo plano.

Tanto é que, no século XX, o ciclo de revoluções socialistas iniciado na Rússia de 1917 com Lenin e depois Stalin, bem como outras experiências do chamado “socialismo real” que tiveram seu teto no desmoronamento do

Muro de Berlim e na desagregação da União Soviética, em 1989 e 1992 respectivamente, não conseguiu construir um sistema político democrático. E as ditaduras sempre geram burocracias opressoras, tornando-se inevitável o desfecho de derrota.

Criada em 1945, a ONU estabeleceu como seu objetivo assegurar um ambiente de paz e segurança entre os países, para que nunca mais se repetisse o horror da Segunda Guerra Mundial e do nazismo, que custou ao mundo mais de 50 milhões de vidas humanas, com 6 milhões de judeus exterminados pelo simples fato de serem judeus e duas bombas atômicas jogadas sobre populações civis em Hiroshima e Nagasaki.

Só pode existir paz e segurança numa sociedade em que exista justiça e liberdade. Por isso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU em 1948, valeu como o seu primeiro programa político mais amplo. Isto é: só haveria paz se fossem respeitados os trinta artigos daquele documento. A declaração abre com a afirmação de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e convoca cada país signatário a garantir a seus povos uma vida de justiça e liberdade.

Acontece que uma declaração, nas regras da ONU, é uma espécie de documento genérico, que não impõe obrigações e deveres compulsórios aos países. Por isso, começou a ser discutido e preparado um instrumento (jargão que pode se referir a declarações, convenções, pactos e tratados) detalhando o conteúdo e a forma desse compromisso dos Estados, bem como estabelecendo mecanismos de controle e monitoramento.

Somente em 1966 se conseguiu produzir esse resultado. Contudo, as divergências agudas sobre a importância dos direitos de liberdade ou dos direitos de igualdade no ambiente da Guerra Fria, que dividia o mundo entre as lideranças norte-americana e soviética, impediu que houvesse um documento único. Na mesma Assembleia Geral, a ONU aprovou dois pactos, o dos Direitos Cívicos e Políticos e o dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Nessa separação revelava-se a velha tensão entre direitos de liberdade e direitos de igualdade que Viena buscava resolver ao adotar o conceito de indivisibilidade, ao lado da universalidade e da interdependência.

Entre esses três conceitos, indivisibilidade é o mais forte e mais carregado de significado histórico. Significa que os chamados direitos de liberdade não dispensam os direitos de igualdade, e vice-versa. Quando são garantidas as liberdades políticas, mas ignorada a igualdade econômica e social, os direitos humanos estão sendo violados. Vale o mesmo para os países onde as liberdades são suprimidas em nome da igualdade. Os direitos civis e políticos são tão importantes quanto os direitos econômicos, sociais e culturais, não podendo existir hierarquia entre eles.

A recomendação para que todos os países-membros da ONU elaborassem um Plano Nacional de Direitos Humanos também foi um ponto de virada. Até então, a agenda dos direitos humanos era sempre um programa de controle, fiscalização, denúncia e cobrança sobre cada país. Com a nova proposta, as nações estavam convocadas a elaborarem, elas mesmas, à luz de suas concretas condições, um plano firmando compromissos e metas de to-

dos os poderes públicos. Viena recomendou também que a elaboração desse plano nacional contasse com ampla participação da sociedade civil, isto é, organizações e movimentos sociais, sindicatos, ONGs, igrejas e universidades.

Essa recuperação de informações históricas é necessária para se compreender melhor a história dos planos nacionais de direitos humanos no Brasil e, principalmente, a grande polêmica desencadeada, em 2010, em torno do lançamento do terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)¹ – terceira versão do plano nacional de direitos humanos brasileiro – pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

PNDH-1 e PNDH-2

Entre 1964 e 1985, o Brasil esteve submetido a uma ditadura militar-civil cuja superação só se completou, de fato, com a promulgação da Constituição de outubro de 1988. Estudando com atenção os livros, documentos e jornais sobre as lutas populares no Brasil antes do período ditatorial, nota-se que os temas dos direitos humanos raramente são abordados. As bandeiras de justiça, igualdade, combate à exploração e direitos dos pobres estão presentes, mas quase nunca há a menção aos direitos humanos. É como se estivessemos na pré-história brasileira da afirmação desses direitos.

Foi no enfrentamento da violação sistemática de direitos humanos praticada pela ditadura que começou a nascer e a se fortalecer uma nova consciência nacional a respeito da importância do assunto. O regime de 1964 reprimiu sindicatos de trabalhadores e organizações estudantis, cassou mandatos parlamentares e obrigou milhares ao exílio, eli-

minou as eleições livres, impôs censura à imprensa e às manifestações artísticas, prendeu opositores e torturou, matou e eliminou os corpos de militantes que se engajaram na resistência.

Sendo prioritária, naquele período, a luta pela democracia, entende-se por que a visão formada sobre os direitos humanos se resumia quase inteiramente aos direitos civis e políticos: liberdade. Antes de 1964 e durante a ditadura sempre ocorreram lutas por direitos econômicos e sociais. Predominava, porém, a impressão de que direitos humanos eram apenas os direitos de participação política, expressão do pensamento, garantia de defesa num processo justo, proteção contra prisões, torturas e desaparecimentos por causa da militância política. Direitos econômicos e sociais, como posse da terra para viver e produzir, casa para morar, saúde, educação, transporte público e trabalho decente, só pouca gente compreendia que também faziam parte dos direitos humanos.

A Constituição de 1988 marcou o reencontro do país com a democracia institucional plena, mas ficava claro que ainda seria longa a caminhada para transformar o Brasil num país onde os direitos humanos fossem satisfatoriamente respeitados. Nesse sentido, a Constituição, longe de ser o ponto final de chegada, representava um ponto de partida muito importante. Dentro de sua moldura, estava desenhada a estrada para avançar, ano a ano, na construção dos direitos ainda não assegurados. A democracia é uma reinvenção permanente da política, explica a filósofa Marilena Chauí (2001).

Em 1989, Fernando Collor de Mello foi eleito presidente da República e teve seu mandato interrompido pela

vitoriosa luta popular, exigindo seu *impeachment*. Seguiu-se o mandato-tampão de Itamar Franco e, depois dele, dois governos sucessivos de Fernando Henrique Cardoso e dois de Lula. Deixando um pouco de lado as diferenças ideológicas e políticas entre esses dois governos, muitos avaliam que houve uma continuidade de 16 anos de avanços do Estado brasileiro no entrosamento com os organismos e tratados internacionais da ONU e da Organização dos Estados Americanos (OEA) em defesa dos direitos humanos, bem como nas políticas internas voltadas para a defesa e a promoção desses direitos.

O impulso a favor da democracia tornou-se tão vigoroso com as mobilizações das Diretas Já, em 1984, que mesmo nos governos de José Sarney, Collor e Itamar é possível localizar mudanças positivas nessa direção, sobretudo no que se refere à adoção, pelo Brasil, dos principais instrumentos internacionais nesse campo. Por exemplo, no Governo José Sarney, o Brasil aderiu a duas importantes convenções da ONU – Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes e convenção sobre os Direitos da Criança –, além de reconhecer, com pequena ressalva, a Convenção Americana dos Direitos Humanos, que cria as duas instituições de proteção da OEA, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, sediada em Washington, e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, sediada em San José, na Costa Rica. No Governo Collor de Mello, sendo chanceler Celso Lafer, o Brasil aderiu aos dois pactos da ONU já mencionados, aprovados em 1966: o Pacto dos Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Durante o Governo Itamar Franco, sendo chanceler Fernando Henrique Cardoso, o Brasil promoveu diálogos com a sociedade civil para preparar uma forte atuação na Conferência de Viena, voltando dela com elevado prestígio pelo desempenho de liderança. Tornou-se um dos primeiros países do mundo a concretizar a deliberação a respeito da necessidade de formulação dos planos nacionais de direitos humanos.

O Brasil lançou seu primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos em 13 de maio de 1996, com um decreto presidencial de Fernando Henrique Cardoso; foi lançado como programa, e não como plano, devido ao entendimento de que um plano precisa ter elementos concretos, datas e quantificações que são dispensáveis em um programa. Ele foi discutido e desenhado em seis seminários regionais – São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belém, Recife e Natal –, com a participação de 334 especialistas e representantes de 210 entidades, sendo levado então a debates, em abril de 1996, na I Conferência Nacional de Direitos Humanos, promovida pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados.

Esse primeiro PNDH sistematiza nada menos do que 228 propostas, abrangendo áreas de responsabilidade de diversos ministérios, separadas em objetivos de curto, médio e longo prazos, referentes a garantias do direito à vida, combate à tortura, segurança das pessoas, luta contra a impunidade, liberdade de expressão, enfrentamento do trabalho forçado, igualdade perante a lei, direitos de crianças e adolescentes, das mulheres e da população negra e indígena, de idosos, de pessoas com deficiência etc.

Em 13 de maio de 2002, último ano do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, foi lançado o PNDH-2, cujo avanço mais importante, em comparação com a primeira edição, é uma abordagem mais ampla dos direitos econômicos, sociais e culturais, resultado da avaliação já contida na apresentação do PNDH anterior, de que ele se concentrava muito nos temas dos direitos civis. Essa incorporação atendeu a uma reivindicação central da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada pela Câmara dos Deputados em 1999. As propostas de revisão e atualização do PNDH-1 foram também discutidas em seminários regionais e estiveram sob consulta pública, via internet, durante três meses, resultando em 518 propostas governamentais organizadas em decreto presidencial.

PNDH-3

O Governo Lula teve início em 2003, trazendo como grande marca o tema central dos direitos econômicos, sociais e culturais, e o combate à fome e à extrema pobreza. No plano dos direitos civis e políticos, propôs-se a fortalecer os mecanismos de democracia participativa, realizando ao longo de oito anos mais de setenta conferências nacionais sobre todos os temas de interesse social.

Em suas etapas municipais, regionais, estaduais e nacionais, essas conferências chegaram a mobilizar em torno de 5 milhões de brasileiras e brasileiros que integravam instituições públicas ou entidades da sociedade civil relacionadas a temas como igualdade racial; direitos da mulher, de crianças e adolescentes, dos idosos, de pessoas com deficiência e do segmento LGBT

(lésbicas, *gays*, bissexuais e travestis); segurança alimentar; meio ambiente; segurança pública; economia solidária; saúde; educação; saúde mental; comunicações; cidades; agricultura familiar etc. O Brasil começou a perceber que, sem diminuir a importância essencial do parlamento e da atuação dos representantes eleitos pelo voto popular (vereadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores), a democracia se fortalece quando os cidadãos podem participar diretamente nos debates para elaborar políticas públicas.

Nesse contexto, tornava-se obrigatório que a elaboração da terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos correspondesse a esse salto na participação democrática. Assim é que, discursando em janeiro de 2008, num evento do dia internacional que a ONU definiu para lembrar as vítimas do holocausto nazista, Lula convocou o Brasil a promover uma ampla jornada de discussões, debates e seminários para atualizar o PNDH. Esse verdadeiro mutirão nacional marcou a celebração, também, do 60º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em abril foi convocada por decreto presidencial a XI Conferência Nacional de Direitos Humanos, promovida e coordenada de forma tripartite pelo Executivo Federal, pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados e por um fórum de entidades nacionais de direitos humanos, composto de organizações da sociedade civil. O tema central da XI Conferência era a revisão e atualização do PNDH. Foi constituído um Grupo de Trabalho Nacional, com uma Executiva, responsável pela condução desse processo, sendo incorporados também represen-

tantes do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública. Dentro do governo federal, as atividades foram centralizadas pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, que Lula tinha promovido a ministério já no início de seu governo.

Realizaram-se, então, conferências municipais, regionais e estaduais nos meses seguintes, além de 137 conferências livres sobre diferentes temas, preparando a fase final que aconteceria em Brasília em dezembro daquele ano, com a presença do presidente da República e vários ministros. Com o lema “Democracia, desenvolvimento e direitos humanos superando as desigualdades”, cerca de 14 mil pessoas participaram diretamente desses debates em suas distintas fases, culminando com a participação de 2 mil pessoas, entre as quais 1.200 delegados escolhidos nas etapas estaduais, nessa etapa conclusiva.

Foi aprovada então, nessa XI Conferência Nacional dos Direitos Humanos, realizada nos dias 15 a 18 de dezembro de 2008, a espinha dorsal do que viria a ser o decreto presidencial de Lula, publicado em 21 de dezembro de 2009, instituindo o PNDH-3. Esse intervalo de um ano foi consumido em vários meses de diálogo e negociação entre representantes dos poderes públicos e as representações da sociedade civil para sistematizar o texto a ser proposto ao presidente da República.

A bancada governamental dessa negociação era integrada por vários ministérios e se preocupou em ajustar ou modificar propostas aprovadas na XI Conferência que pudessem conter eventuais problemas de constitucionalidade ou graves impedimentos orçamentários. A representação dos movimentos so-

ciais, por sua vez, se empenhou no sentido de que a redação final incorporasse, quanto fosse possível, aquilo que havia sido aprovado no debate democrático.

Negociações desse tipo são difíceis, muitas vezes envolvem momentos de tensão e litígio, mas são fundamentais na convivência democrática. De modo geral, as diferentes representações se sentiram satisfeitas com o produto do seu trabalho. Faltava, então, uma etapa final, decorrente da decisão conjunta do Grupo de Trabalho Nacional de se avançar mais um passo na comparação com as edições anteriores do PNDH: o decreto presidencial não seria proposto apenas pela Secretaria de Direitos Humanos e sim por todos os ministérios que aceitassem partilhá-lo e promovê-lo. Foram necessários, então, muitos meses de debate interministerial aparando arestas e promovendo explicações, convencimento e ajustes.

O PNDH-3 foi lançado num grande evento público em 21 de dezembro de 2009. A grande imprensa, muito despreparada para entender as questões envolvendo direitos humanos, preferiu destacar apenas o fato de que, pela primeira vez, a ministra-chefe da Casa Civil e candidata presidencial apoiada por Lula, Dilma Roussef, apareceu em público sem usar a peruca utilizada durante uma terapia para tratamento de câncer. As fotos estamparam, quando muito, seu rosto em lágrimas ao entregar o Prêmio Nacional de Direitos Humanos a Inês Etienne Romeu, ex-presença política que Dilma conhecia desde a juventude e única sobrevivente da Casa da Morte, que os torturadores do regime de 1964 montaram em Petrópolis para eliminar opositores da resistência.

Na apresentação do PNDH-3, Lula escreveu:

[...] reafirmo que o Brasil fez uma opção definitiva pelo fortalecimento da democracia. Não apenas democracia política e institucional, grande anseio popular que a Constituição de 1988 já materializou, mas democracia também no que diz respeito à igualdade econômica e social. (Silva, 2010, p. 11)

Afirma ainda que “o PNDH-3 apresenta um verdadeiro roteiro para seguirmos consolidando os alicerces desse edifício democrático” (Silva, 2010, p. 11), lembrando também que os direitos humanos devem ser observados como “ação integrada de governo e, mais ainda, como verdadeira política de Estado, com prosseguimento sem sobressaltos quando houver alternância de partidos no poder, fato que é natural e até indispensável na vida democrática” (ibid.).

Numa síntese, pode-se considerar que os principais avanços do PNDH-3 na comparação com as duas primeiras versões do programa foram:

- a) Ampla participação democrática em sua elaboração e discussão, envolvendo compromissos dos poderes públicos e participação dos movimentos sociais em todas as unidades da Federação, acentuando a importância dos aspectos federativos presentes em todas as políticas públicas de proteção e promoção de direitos humanos, o que significa o reconhecimento de que as responsabilidades também cabem aos municípios e estados.
- b) Transversalidade (interministerialidade) nas suas formulações, apontando nominalmente as áreas responsáveis pela implantação de cada proposta, no âmbito do governo

federal. Nada menos do que 31 ministérios assinam a exposição de motivos, encaminhada a Lula, solicitando o decreto presidencial.

- c) Inclusão de recomendações aos poderes Judiciário e Legislativo para que assumam suas responsabilidades em relação a diversos itens do PNDH. Foi adotada a palavra “recomendação” porque a Constituição estabelece independência e autonomia para cada poder republicano, mas o PNDH-3 inovou ao frisar que os três poderes possuem responsabilidades equivalentes. No que se refere ao Poder Executivo, as propostas valem como determinações, e não como recomendações apenas.
- d) Criação de um Comitê de Acompanhamento e Monitoramento, integrado por 21 ministérios, que convidou representantes da sociedade civil para suas reuniões.
- e) Previsão de que metas, prazos e recursos necessários à implantação do PNDH sejam definidos e aprovados em planos de ação bienais (aqui, sim, a palavra é plano, conforme já explicado antes).
- f) Organização de suas 521 ações programáticas em seis grandes eixos orientadores, que equilibram as duas gerações de direitos humanos, ampliando a abordagem sobre os direitos civis e políticos e discorrendo amplamente sobre direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Esses eixos orientadores são os seguintes:

- 1) *Interação democrática entre Estado e sociedade civil*: participação popular na discussão de todas as políticas públicas por meio de: conferências; conselhos; orçamentos; controles externos sobre órgãos públicos;

- ouvidorias; sistemas de dados e indicadores; relatórios anuais; mecanismos de iniciativa popular como plebiscitos e referendos; além da prestação de contas aos organismos da ONU e da OEA.
- 2) *Desenvolvimento e direitos humanos*: geração e distribuição de renda; sustentabilidade ambiental; reforma agrária; combate à fome; economia solidária e cooperativismo; cautelas perante a expansão das monoculturas e o manejo florestal predatório; combate ao trabalho infantil; proteção das populações ribeirinhas e indígenas em grandes projetos de infraestrutura; fortalecimento da agricultura familiar e agroecológica; tecnologias socialmente inclusivas.
 - 3) *Universalização dos direitos em um contexto de desigualdades*: direito à saúde, à habitação, à educação pública de qualidade; cultura, lazer e esportes; direitos das crianças e adolescentes; igualdade racial; direitos da mulher; povos indígenas; pessoas com deficiência; direitos dos idosos; direito à diversidade sexual; liberdade religiosa e Estado laico.
 - 4) *Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência*: erradicação da tortura; sistema prisional; grupos de extermínio; programas de proteção a vítimas e testemunhas; programas de proteção aos defensores de direitos humanos; mediação pacífica de conflitos; combate à criminalização de movimentos sociais; cautelas necessárias na execução dos mandados de reintegração de posse nos casos de ocupação de terras ou de moradias por movimentos populares.
 - 5) *Educação e cultura em direitos humanos*: introdução e aprofundamento dos temas relativos aos direitos huma-

- nos em todas as etapas do ensino formal; valorização das experiências da chamada educação não formal (associações, sindicatos, movimentos, igrejas, clubes etc.) em direitos humanos; discussão sobre a importância da mídia na divulgação e construção de uma cultura social de respeito à diversidade e ao pluralismo, coibindo programas que incitam a violência e o preconceito.
- 6) *Direito à memória e à verdade*: complemento dos passos já dados no reconhecimento da responsabilidade do Estado brasileiro pelas violações de direitos humanos no contexto da repressão política durante o regime de 1964 (lei sobre mortos e desaparecidos e lei criando a Comissão de Anistia); abertura de todos os arquivos e informações ainda não abertos sobre a repressão política; instituição da Comissão Nacional da Verdade; resgate da história e da memória dos que foram mortos na luta contra a ditadura.

Reações ao PNDH-3

Logo após seu lançamento, o PNDH-3 foi alvo de um ataque conservador bem articulado, que durou vários meses e tentou obter vantagens eleitorais para a candidatura de oposição a Lula nas eleições presidenciais de 2010. Essa ofensiva reacionária manipulou – buscando assustar a cidadania menos informada sobre direitos humanos – antigos preconceitos contra os direitos da mulher (questões do aborto) e de homossexuais (união civil estável), além de vários outros temas.

O estopim desse ataque foi a reação do próprio Ministério da Defesa do Governo Lula aos termos com que o

PNDH-3 apresentava a proposta de se criar uma Comissão Nacional da Verdade, com o objetivo de examinar todas as violações aos direitos humanos praticadas no contexto da repressão política.

A mídia hegemônica, que nos últimos anos vem radicalizando sua abordagem partidarizada e sempre se opôs ao Governo Lula, aproveitou essa divergência interna do próprio governo para desfechar uma artilharia de críticas ao conteúdo do programa. Para reagir a isso, algumas redações e propostas do PNDH-3 receberam ajustes numa versão que foi republicada em maio de 2010, com alguns recuos. Sem comprometer ou desqualificar a profunda natureza democrática do programa, as mudanças buscaram demonstrar que o Governo Lula estava aberto a críticas e se dispunha a promover aperfeiçoamentos em busca de um consenso mais amplo.

Tendo como atores principais os grandes veículos da mídia, as entidades de ruralistas, setores conservadores do Judiciário e do Legislativo, partidos da direita e segmentos religiosos, o ataque ao PNDH-3 pautou-se por escandalosas distorções a respeito do que o texto do programa propunha. Só raramente cuidaram de “ouvir as duas partes”, como recomendam os bons manuais de redação na imprensa.

Entre os pontos criticados, tiveram destaque as alegações de que:

- 1) era revanchismo pretender apurar as torturas, mortes e desaparecimentos do período ditatorial;
- 2) era agressão ao direito de propriedade e interferência sobre a esfera do Judiciário a proposta de mediação pacífica de conflitos em ocupações de terra, por recomendar que

fossem ouvidos os trabalhadores envolvidos;

- 3) o programa continha “ranços” contra o agronegócio (quando na verdade ele alertava para os perigos do envenenamento do planeta pelos agrotóxicos e recomendava prioridade à produção de alimentos e ao fortalecimento da agricultura familiar);
- 4) o decreto fazia “recomendações” ao Judiciário e ao Legislativo que agrediam a Constituição (como se “recomendação” fosse uma ordem);
- 5) o decreto defendia o casamento *gay* (quando na verdade defendia os direitos constitucionais da população LGBT, incluindo o direito à união homoafetiva);
- 6) o aborto era um assassinato (quando na verdade o PNDH-3 buscava assegurar a autonomia e os direitos da mulher nessa delicada questão, tão carregada de ideias religiosas e tabus);
- 7) o PNDH-3 pretendia controlar e censurar a imprensa (quando na verdade chamava seus órgãos a se comprometerem com a defesa dos direitos humanos e coibirem o incentivo à violência e às discriminações);
- 8) pretendia-se eliminar os símbolos religiosos, sendo que um bispo católico chegou a dizer que o PNDH-3 queria retirar o Redentor do alto do Corcovado (quando na verdade propunha apenas respeitar o caráter laico do Estado brasileiro, evitando que símbolos religiosos, de uma única religião, fossem expostos nos estabelecimentos da União como se aquela fosse a religião obrigatório para todos).

Na verdade, todo esse festival de distorções e o virtual linchamento do PNDH-3 significaram, agora sim,

uma verdadeira revanche contra os avanços democráticos e populares obtidos durante o período Lula. Por outra parte, a grande imprensa omitiu os muitos pronunciamentos em favor do PNDH-3 que foram aprovados em áreas progressistas do Legislativo e do Judiciário, bem como por entidades representativas da sociedade civil e dos movimentos populares. Manifestaram apoio a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Federação Nacional dos Jornalistas, associações de defensores públicos e do Ministério Público, a Federação Nacional dos Médicos, o Conselho Federal de Psicologia e partidos políticos, como o Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Socialismo e Liberdade (Psol). Isso sem falar na total unidade demonstrada por toda a militância e todas as entidades nacionais ligadas especificamente aos

direitos humanos em defesa do PNDH-3, que também foi apoiado publicamente pela Alta Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos, a sul-africana Navy Pilay, pela Reunião de Altas Autoridades em Direitos Humanos e Chancelarias do Mercosul e Países Associados e por autoridades da OEA.

Ao fim e ao cabo, fracassou o resultado eleitoral esperado por quem promoveu o ataque. No final do Governo Lula, foi instituído oficialmente o Comitê de Monitoramento, que já vem cuidando de acompanhar o cumprimento das mais de quinhentas ações programáticas em todas as áreas do governo federal. Está em tramitação avançada no Legislativo a criação da Comissão Nacional da Verdade. O Supremo Tribunal Federal já decidiu que deve ser respeitado o direito constitucional do segmento LGBT à união homoafetiva. Todos os demais temas voltaram a ser debatidos e trabalhados sem os ódios, preconceitos e agressões do ataque conservador de 2010.

O PNDH-3 precisa seguir adiante, como importante passo no sentido de concretizar muitas das promessas ainda não cumpridas da democracia brasileira.

Nota

¹ Essa versão pode ser lida na íntegra, e reproduzida, a partir do endereço da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República: <http://www.direitoshumanos.gov.br/pndh>.

Para saber mais

BRASIL. *Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996*: institui o Programa Nacional de Direitos Humanos I. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. *Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002*: dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo decreto nº 1.904, de 13

de maio de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229impressao.htm. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. *Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009*: aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. p. 11-15. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/pndh>. Acesso em: 25 out. 2011.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHAUÍ, M. S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAYBURY-LEWIS, B.; RANINCHESKI, S. (org.). *Desafios aos direitos humanos no Brasil contemporâneo*. Brasília: Verbena–Capes, 2011.

MONDAINE, M. *Direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, L. I. da. Apresentação. In: BRASIL. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. p. 11-15. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/pndh>. Acesso em: 25 out. 2011.

P

P

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

Clarice Aparecida dos Santos

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada.

Os projetos educacionais do Pronera envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada RESIDÊNCIA AGRÁRIA.

O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascenso da luta pela Reforma Agrária que aliava as condições de forte organização e mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa, mobilizada após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. Os movimentos sociais do campo souberam bem aproveitar este ambiente favorável à Reforma Agrária para trazer a público outras pautas normalmente esquecidas ou desconhecidas pelas autoridades, entre elas a situação da Educação no Campo, notadamente a falta de escolas, e a falta de educadores para as poucas que existiam, o que impunha uma condição de acesso apenas aos anos escolares iniciais, reproduzindo, nos assentamentos, a mesma lógica de negação histórica do direito, aos camponeses, de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade.

A necessidade de um programa de educação específico para a população da Reforma Agrária justificava-se, à época, pela constatação expressa em um estudo denominado Censo da Reforma Agrária (Schmidt, Marinho e Rosa, 1997) – encomendado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária, em 1997, ao Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) – de que nos projetos de assentamento (PAs) havia um índice de analfabetismo acima da média verificada no campo, e um índice de escolaridade extremamente baixo, ambos decorrentes da ausência do poder público municipal ou estadual na organização das condições que assegurassem educação

para esta parcela da população que aos poucos, pela instalação dos PAs, foi se estabelecendo nestes novos territórios. É importante ressaltar ser comum que prefeitos e governadores reputeem ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) a responsabilidade pelas políticas públicas voltadas aos agricultores assentados.

No ano de 2005, foi publicado o resultado da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I Pnera), realizada pelo Incra/Pronera, em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação (MEC). O estudo, censitário, pesquisou a situação de escolaridade da população e a situação das 8.679 escolas localizadas nos assentamentos e concluiu que, em média, 23% da população declarava-se analfabeta; a oferta de educação fundamental até os quatro anos iniciais atingia patamares aceitáveis, mas a educação fundamental completa e o ensino médio eram negligenciados para aquela população; e menos de 1% tinha acesso ao ensino superior.

Em razão destes resultados, o Pronera, que até então executava majoritariamente projetos de alfabetização e escolarização em séries iniciais, passou a incentivar projetos de ensino fundamental completo e nível médio. Com o desenvolvimento destes projetos, a conseqüente conclusão deste nível de ensino e a necessidade de formação de professores para as escolas conquistadas para os PAs, os próprios movimentos sociais passaram a demandar projetos de cursos superiores, inicialmente restritos à área de Pedagogia e licenciaturas, posteriormente ampliados para outras áreas, como as de Ciências Agrárias.

No ano de 2004, pela força e amplitude de suas ações, o Pronera passou a integrar o Plano Plurianual (PPA) do governo federal, instrumento por meio do qual é assegurada a inclusão de ação específica no Orçamento Geral da União (OGU). Assim, a partir do OGU de 2005, o Pronera passou a integrar o orçamento da União com previsão de recursos para a execução de suas ações, o que constituiu mais um avanço na perspectiva do planejamento das ações, uma vez expressa a publicidade e o compromisso do governo em executá-las.

Em junho de 2009, por meio da inclusão do artigo nº 33 na lei nº 11.947, o Congresso Nacional autorizou o Poder Executivo a instituir o Pronera. Em 4 de novembro de 2010, o presidente da República editou o decreto nº 7.352, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera (Brasil, 2010b).

A lei e o decreto constituem avanços no que se refere ao novo *status* conferido ao Pronera, de política permanente, instituída no âmbito do ordenamento jurídico do Estado brasileiro, sendo estes os instrumentos necessários à continuidade da política independentemente do governo em exercício.

Tais instrumentos ganham ainda maior importância quando se considera que se trata de uma política voltada para os camponeses e suas famílias, envolvidos em uma política correlata, a da Reforma Agrária, cujo tema carrega em si alto grau de conflitividade e polêmica no âmbito do Poder Executivo, do Poder Legislativo e do Poder Judiciário. E os componentes desta conflitividade afetam de maneira definitiva uma política educacional como o Pronera porque, em seus princípios, ele afirma a indissociabilidade entre os projetos

educativos que se desenvolvem nas universidades, nas escolas técnicas e nas escolas do campo com estes sujeitos, e um projeto de desenvolvimento de campo que tem a Reforma Agrária como vetor.

Para além destes elementos da história, instituído, o Pronera se afirma igualmente com um caráter instituinte pois, pelos seus princípios e pela sua forma, permitiu mudanças significativas nos projetos educacionais desenvolvidos nas instituições de ensino, nos vários níveis e nos mais diversos campos do conhecimento.

O Pronera instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos da participação e da multiplicação. A participação se materializa pelo fato de que a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que, em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos. Já a multiplicação se realiza porque a educação dos assentados visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária.

Esses princípios dizem respeito à intencionalidade organizativa dos projetos, que, articulados, efetivamente permitem a entrada dos camponeses e suas organizações no interior das instituições de ensino, para pensar, juntamente com os professores, todo o processo. Esse modo de desenvolver as ações, comum e exigido na

elaboração dos projetos do Pronera, produziu, no âmbito da própria normativa do programa, expressa no seu *Manual de Operações*, o que se denomina “Princípios orientadores das práticas” (Brasil, 2011). São eles: o princípio do *diálogo*, que diz respeito a uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento; o princípio da *práxis*, como um processo educativo que tenha por base o movimento ação–reflexão–ação e a perspectiva de transformação da realidade, uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos em ações sociais concretas, ajudando na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora; e o princípio da *transdisciplinaridade*, assegurando que os processos educativos contribuam para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais, de forma que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades.

Pode-se afirmar, desta forma, que a presença dos camponeses, como sujeitos coletivos de direitos, no ambiente acadêmico, tem fortalecido a perspectiva de novas práticas nos campos do ensino e da pesquisa, não como novidade pedagógica, mas como *práxis*, resultado de uma interação entre sujeitos historicamente estranhos – daí tratar-se de uma interação que nem sempre é pacífica, mas, ao contrário, é normalmente tensa e conflitiva e, por isso mesmo carregada de potencialidades emancipatórias.

O Pronera pela sua dinâmica institui, igualmente, novas formas de acesso

e organização do processo educativo formal. Uma das principais mudanças inauguradas pelo programa refere-se à entrada coletiva dos camponeses nas instituições de ensino. Os cursos se instituem em caráter especial e são autorizados, tanto pelo Incra quanto pelas instituições de ensino, para uma turma específica. Esta característica amplia o conceito de política afirmativa no que diz respeito ao acesso e permanência no sistema educativo, uma vez que o financiamento envolve, para além dos custos do curso, a cobertura dos custos de permanência dos estudantes nas instituições, como o transporte, hospedagem, alimentação e material didático-pedagógico.

Outra característica importante diz respeito aos tempos e espaços educativos, pela adoção da metodologia da alternância na organização dos cursos de nível médio e superior. Os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social.

Por estas condições, o programa tem sofrido uma série de questionamentos, pela via de ações civis públicas (ACP), ou de ações dos órgãos de controle, como o Tribunal de Contas

da União (TCU). Houve três ações civis públicas contra os cursos de Agronomia, Direito e Medicina Veterinária, em parceria com as universidades federais de Sergipe (UFS), Goiás (UFG) e Pelotas (UFPel), respectivamente. Na base de todas as ações, a alegação de que os cursos, realizados para turmas específicas de assentados, atentam contra o princípio constitucional da isonomia de acesso ao ensino superior, constituindo-se em privilégio aos assentados, condição de que não desfrutam os demais grupos sociais. Ações estas agravadas ainda mais pelo histórico preconceito de parte dos representantes dessas instituições do Estado, ao afirmarem que os camponeses, pelo fato de viverem e trabalharem no campo, não necessitam de ensino superior, mas apenas de conhecimentos técnicos básicos para o trabalho na agricultura. No caso do curso de Direito, foram movidas duas ações, sendo que na primeira, a justificativa para coibir a entrada dos camponeses num curso especial de Direito se baseava no fato de esta ser uma área voltada para o meio urbano.

Em todos os casos, recursos impetrados pelo Incra e pelas universidades tiveram acolhida nas instâncias do Poder Judiciário. O relatório do desembargador do Superior Tribunal de Justiça (STJ) designado para oferecer parecer no caso do curso de Medicina Veterinária, além de ter acatado as razões apresentadas em defesa do curso, constitui importante referência para a afirmação do direito dos camponeses à universidade:

8. Entre os princípios que vinculam a educação escolar básica e superior no Brasil está a “igualdade de condições para o acesso

e permanência na escola” (art. 3º, I, da lei nº 9.394/1998). A não ser que se pretenda conferir caráter apenas retórico ao *princípio de igualdade de condições* para o acesso e permanência na escola, deve-se a esta assegurar a possibilidade de buscar formas criativas de propiciar a natureza igualitária do ensino.

9. Políticas afirmativas, quando endereçadas a combater genuínas situações fáticas incompatíveis com os fundamentos e princípios do Estado social, ou a estes dar consistência e eficácia, em nada lembram privilégios, nem com eles se confundem.

Em vez de funcionarem por exclusão de sujeitos de direitos, estampam nos seus objetivos e métodos a marca da valorização da inclusão, sobretudo daqueles aos quais se negam os benefícios mais elementares do patrimônio material e intelectual da Nação. Frequentemente, para privilegiar basta a manutenção do *status quo*, sob o argumento de autoridade do estrito respeito ao *princípio da igualdade*.

10. Sob o nome e invocação do mencionado princípio, praticam-se ou justificam-se algumas das piores discriminações, ao transformá-lo em biombo retórico e elegante para envoar ou disfarçar comportamentos e práticas que negam aos sujeitos vulneráveis direitos básicos outorgados a todos pela Constituição e pelas leis. Em verdade, dessa fonte não jorra o *princípio da igualdade*,

mas uma certa contraigualdade, que nada tem de nobre, pois referenda, pela omissão que prega e espera de administradores e juízes, a perpetuação de vantagens pessoais, originadas de atributos individuais, hereditários ou de casta, associados a riqueza, conhecimento, origem, raça, religião, estado, profissão ou filiação partidária. (Brasil, 2010c)

Na mesma linha de reação de setores do Estado refratários à ampliação da participação social no ambiente acadêmico e, de maneira particular, à entrada coletiva de camponeses em determinados cursos, o Pronera sofreu a reação a esta forma de gestão colegiada e coletiva, notadamente à participação direta dos movimentos sociais e sindicais do campo. Acórdão de 2008 do Tribunal de Contas da União (Brasil, 2008), determinou ao Incra a exclusão da participação dos movimentos sociais na gestão dos projetos do Pronera, considerando-os *entes estranhos à administração pública*, em que pese estar na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não apenas recomendado, mas estabelecido que os processos educacionais devem ter a participação das comunidades na sua gestão, e de a mesma LDB considerar, no seu artigo 1º, os movimentos sociais como agentes educativos.

Por outro lado, a materialidade e a dinâmica do Pronera permitiram que se ampliasse o debate sobre a instituição de políticas públicas de Educação do Campo com estas características para outros segmentos do campo, como agricultores familiares e quilombolas, entre outros. Pode-se afirmar que o

Pronera é um programa indutor de novas políticas públicas nesta perspectiva, como a LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, sob gestão do Ministério da Educação.

Nos seus primeiros dez anos, o programa logrou importantes resultados quantitativos. Foram centenas de projetos desenvolvidos, em parceria com mais de sessenta instituições de ensino, que alfabetizaram, escolarizaram e capacitaram cerca de 400 mil trabalhadores rurais assentados. Tais resultados impactaram significativamente a redução da taxa média de analfabetismo nos territórios da Reforma Agrária, ainda que esta se mantenha alta para o padrão de uma sociedade que se propõe um desenvolvimento com justiça social. A Pesquisa de Qualidade na Reforma Agrária (PQRA), realizada e publicada pelo Incra no ano de 2010 indicava uma taxa média de analfabetismo de 15,8% nos assentamentos. Além disso, os índices de escolaridade continuam ainda muito baixos: em média, apenas 27% da população concluiu o ensino fundamental (Brasil, 2010a).

O Pronera produziu, no âmbito do debate acadêmico, o diálogo com uma nova perspectiva de produção do conhecimento e de pesquisa; legitimou o conflito no ambiente da universidade, ao reconhecer os camponeses como sujeitos coletivos de direitos, que entram, coletivamente, como turma específica no ensino superior; e estabeleceu um rompimento conceitual, ao reconhecê-los como portadores de conhecimento, e não apenas como objeto de pesquisa.

Os novos sujeitos políticos camponeses que emergiram das lutas surgidas entre o final do século XX e o início do século XXI – da questão agrária, do debate sobre um novo projeto de

agricultura articulado com a questão ambiental e dos direitos humanos e sociais – necessitam ser reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimento construído no âmbito de suas organizações, e devem ser identificados nas políticas educacionais como portadores de tal patrimônio.

Tão importante quanto os resultados quantitativos é o significado do Programa como política pública conquistada pelos movimentos sociais, ainda que num ambiente de adversidade. É inegável a dimensão do Pronera como espaço desta interseção entre o Estado, as instituições de ensino e os movimentos sociais, especialmente entre estes dois últimos, pois aproxima e faz o encontro entre dois mundos historicamente apartados, dado que os processos de formação humana costumam ser apartados dos processos de trabalho.

O Pronera constitui, assim, uma política pública reconhecida, por um

lado, pelo exercício de um papel a ela destinado de complementaridade em relação às políticas educacionais executadas pelo Ministério da Educação, pelos estados e municípios, e, por outro lado, como um dos instrumentos de emancipação e cidadania dos camponeses, pelos princípios e pela forma de implantação de seus projetos, o que dialoga com a estratégia de superação da histórica condição de subalternidade dos camponeses aos interesses dominantes, o que o coloca na condição de um território camponês conquistado, na esfera do Estado. Entretanto, há de se reconhecer seu limite no contexto das lutas e das disputas na perspectiva da construção de uma nova hegemonia, também no campo da educação, uma vez que mudanças profundas na educação pública brasileira se farão por meio do envolvimento de todos os interessados na educação pública – e, mais especificamente, na educação pública que interessa aos trabalhadores, na perspectiva das transformações.

Para saber mais

ARRUDA, R. União financia universidade para quadros do Movimento Sem Terra. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 27 jul. 2008. Caderno A, p. 4.

AZEVEDO, J. L. de. *A educação como política pública*. 2. ed. aum. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. *Constituição 1988*. 14. ed. atual. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Manual de operações do Pronera*. Ed. rev. e atual. Brasília: MDA–Incrá, 2011. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/images/arquivos/manual_pronera_e_portaria_publicados.pdf. Acesso em: 6 out. 2011.

_____. _____. *Pesquisa de Qualidade na Reforma Agrária (PQRA)*. Brasília: MDA–Incrá, 2010a. Disponível em: <http://www.pqra.incra.gov.br>. Acesso em: 4 jul. 2011.

_____. _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (Pnera)*. Brasília: Incra–Inep, 2005.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial*, Brasília, Seção 1, p. 1-3, 5 nov. 2010b.

_____. SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. Recurso especial nº 1.179.115 – RS (2010/0020403-6). Relator: Ministro Herman Benjamin. *Diário da Justiça Eletrônico*, Brasília, n. 692, 12 nov. 2010c. Disponível em: <http://dignitatis-assessoria.blogspot.com/2010/11/acordao-stj-pronera-veterinaria-vitoria.html>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). *Acórdão nº 2.653/2008*. Brasília: TCU, 2008.

_____. TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL (4ª REGIÃO). Ação civil pública nº 2005.70.00.003167-7 – Terceira Turma. Relator: Vânia Hack de Almeida. *D.O.E.*, Porto Alegre, 7 fev. 2007. Disponível em: http://www.trf4.jus.br/trf4/jurisjud/inteiro_teor.php?orgao=1&numeroProcesso=200570000031677&dataPublicacao=07/02/2007. Acesso em: 6 out. 2011.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. (org.). *Campo – políticas públicas – educação*. Brasília: MDA–Incrá, 2008. p. 67-86.

CHAUÍ, M. A sociedade democrática. In: MOLINA, M. C.; SOUZA JÚNIOR, J. G.; TOURINHO NETO, F.C. (org.). *Introdução crítica ao direito agrário*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. p. 331-340.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org.). *Campo–políticas públicas–educação*. Brasília: MDA–Incrá, 2008. p. 39-66.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 55, p. 30-41, 2001.

MARQUES, M. I. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In: _____; OLIVEIRA, A. U. (org.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Casa Amarela, 2004. p. 145-158.

MOLINA, M. C. *A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RAMOS, M. Cota para os amigos. *Revista Época*, São Paulo, n. 528, p. 56, 30 jun. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. JUSTIÇA FEDERAL DE PELOTAS (4ª REGIÃO). Ação civil pública nº 2007.71.10.005035-8/RS. Sentença. Everson Guimarães Silva (Juiz Federal Substituto). Pelotas, RS, 20 mar. 2009.

SANTOS, C. A. dos. *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, C. E. M. Políticas públicas e desenvolvimento rural. In: MARQUES, I. M.; OLIVEIRA, A. U. (org.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Casa Amarela, 2004. p. 335-352.

SCHMIDT, B. V.; MARINHO, D. N. C.; ROSA, S. L. C. (org.). I Censo da Reforma Agrária. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 1, n.1, p. 7-37, 1997.

Q

QUESTÃO AGRÁRIA

João Pedro Stedile

Objeto do estudo da questão agrária

O termo *questão agrária* é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. Ao se fazer o estudo da forma de organização socioeconômica do meio rural de qualquer país, está-se estudando a questão agrária daquele país. Porém, durante muito tempo, o termo foi utilizado principalmente como sinônimo dos problemas agrários existentes e, mais reduzidamente, quando, em determinada sociedade, a concentração da propriedade da terra impedia o desenvolvimento das forças produtivas na agricultura. E essa forma de interpretar a questão agrária tem uma história que precisa ser conhecida.

A origem da expressão vem dos primeiros estudiosos que, a partir do século XVIII e até o século XX, analisaram o desenvolvimento do modo de produção capitalista, ficando conhecidos como “pensadores clássicos”. Ao investigarem o comportamento do capital na organização da produção agrícola e em relação à propriedade da terra, esses pensadores concluíram que, à medida que o modo de produção capitalista se desenvolvia, com sua lógica e leis, a propriedade da terra foi se concentrando nas mãos de menor número

de proprietários capitalistas. Ou seja, o advento do capitalismo como modo de produção predominante, combinado com o regime político republicano, que havia introduzido o direito à propriedade privada de bens e de mercadorias, trouxe como consequência o fato de a terra, antes vista como um bem da natureza sob controle monopólico das oligarquias ou clãs (no período do feudalismo), tornar-se agora uma mercadoria especial, sujeita à propriedade privada.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, Karl Marx (1988, tomo 3, “Teoria da renda da terra”) chamou a terra de “mercadoria especial”, pois, com base nos conceitos da economia política, não era possível classificá-la como uma mercadoria: a terra não é fruto do trabalho humano, é um bem da natureza; portanto, não tem valor em si. No entanto, ao se introduzir nesse bem da natureza o direito à sua propriedade privada – e, com ele, a cerca, a delimitação de tamanhos etc. –, a terra passou a ser regida pelas mesmas regras do capitalismo. Assim, cada vez que o capitalista agrícola ganha mais dinheiro, tem mais lucros e acumula capital, ele vai comprando mais terras de outros proprietários privados. Ou seja, o mesmo movimento de acumulação de capital que ocorre na indústria e no comércio passa a ocorrer também na propriedade da terra, pela tendência lógica do capitalismo a ir produzindo concentração da propriedade da terra.

Q

Historicamente, a propriedade privada da terra foi se consolidando a partir das revoluções burguesas, do estabelecimento das regras republicanas e da organização do Estado burguês. Nesse regime, todos os cidadãos passaram a ter direito à propriedade de terras, desde que tivessem dinheiro-capital para comprá-las do seu ocupante, ou, se fossem terras públicas, do Estado.

À medida que o capitalismo evoluiu da fase mercantil para o capitalismo industrial, como decorrência do processo de acumulação de capital, houve também uma crescente concentração da propriedade da terra. Ao analisarem o comportamento do capitalismo que levava à contínua concentração da propriedade da terra, alguns pesquisadores da época defenderam a tese de que *a concentração da propriedade da terra se transformara numa contradição e, portanto, num problema agrário para o desenvolvimento do capitalismo industrial*. Segundo essa tese, o capitalismo industrial precisava, para o seu crescimento, que se desenvolvesse um mercado interno de consumidores dos bens da indústria. Ao concentrar a propriedade da terra e manter os camponeses sem terra – e, portanto, despossuídos de renda –, esse modelo freava o desenvolvimento do mercado interno e das forças produtivas.

A essa situação, que ocorreu em alguns dos países da Europa ocidental que primeiro ingressaram na etapa industrial, é que os pensadores clássicos atribuíram a condição de existência de um problema agrário. Assim sendo, num primeiro momento, a expressão problema agrário das sociedades capitalistas nasceu como sinônimo da elevada concentração da propriedade da terra, que impedia o desenvolvimento do mercado interno.

Aqui no Brasil, esse reducionismo de que o problema agrário se resumia na ocorrência ou não de concentração da propriedade como fator inibidor do capitalismo foi influenciado pela divulgação de *A questão agrária*, de Karl Kautsky (1968). O estudo de Kautsky é bem específico: ele analisa, à luz das leis da economia política, o comportamento do capitalismo na agricultura da Alemanha, do final do século XIX até o início do século XX. E nosso colonialismo intelectual e acadêmico nos levou a crer que a questão agrária se resumiria às teses defendidas por Kautsky para a sociedade alemã de determinado período histórico.

Agros = terra

O verbete “agrário” tem sua origem na palavra grega *agros*, sinônimo de terra. Portanto, todas as palavras portuguesas que possuem o prefixo *agro* se referem a atividades relacionadas com a terra, o solo. O termo *agri-cultura*, por exemplo, está relacionado com todas as atividades de cultivar a terra, como lavouras, hortas ou árvores etc., e até mesmo a pecuária é uma atividade dentro da agricultura; já *agri-cultor* diz respeito à arte, ao conhecimento, à profissão daquele que sabe cultivar a terra.

O conceito de questão agrária hoje

O significado do conceito de “questão agrária” como originalmente interpretado pelos pensadores clássicos evoluiu nas últimas décadas. Hoje há um entendimento generalizado de que a “questão agrária” é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em ca-

tos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o *uso*, a *posse* e a *propriedade* da terra. Essas três condições possuem características diferentes, ainda que complementares.

Cada sociedade tem uma forma específica de usar a natureza, de organizar a produção dos bens agrícolas. E o seu uso vai determinar que produtos são cultivados, para atender a que necessidades sociais e que destino se dá a eles.

A posse da terra refere-se a quais pessoas e categorias sociais moram em cima daquele território e como vivem nele.

E a propriedade é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza, podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tenham acesso. Essa condição jurídica estabelecida por leis da ordem institucional de cada país é que transforma a terra numa mera mercadoria que se pode comprar e vender, e da qual se pode ser proprietário absoluto.

Ao se estudar a questão agrária de determinada sociedade, em determinado período histórico, analisa-se como aquela sociedade organiza a produção dos bens agrícolas, a posse de seu território e a propriedade da terra. E, para cada aspecto estudado de cada sociedade em cada período histórico, serão encontrados diferentes “problemas agrários”, surgidos como resultado das contradições criadas pelas formas de organização presentes naquela sociedade. Por exemplo, pode-se estudar a questão agrária no Brasil durante o período colonial, no qual as características principais são o trabalho es-

cravo, o monopólio da propriedade da terra pela Coroa e a posse entregue em concessão de uso apenas a alguns grandes latifundiários. Da mesma forma, pode-se estudar a questão agrária no final do século XX, caracterizada pelas influências do capitalismo globalizado, pelas empresas agrícolas transnacionalizadas e pelo capital financeiro.

É frequente, porém, encontrar-se ainda na literatura especializada da economia política a terminologia “questão agrária” apenas como sinônimo de “problema agrário”, estando esses problemas agrários reduzidos à existência ou não da concentração da propriedade da terra como fator inibidor do desenvolvimento do capitalismo.

Estudos clássicos sobre o desenvolvimento do capitalismo na agricultura

Na literatura clássica sobre o tema, existem diversos estudos realizados acerca da questão agrária dos países em que o capitalismo industrial se desenvolveu primeiro. Os pensadores que interpretaram a questão agrária desses países construíram diferentes teses sobre a natureza do desenvolvimento do capitalismo na agricultura.

Karl Marx (1988, tomo 1, cap. 24) estudou o desenvolvimento do capitalismo na agricultura na Inglaterra durante a transição do capitalismo mercantil para o capitalismo industrial (final do século XVI até meados do século XIX). E as formas específicas descritas pelo autor para aquela forma de capitalismo receberam a denominação de “via inglesa” do desenvolvimento do capital na agricultura.

Karl Kautsky (1968), como mencionado, fez o mesmo estudo em

relação à Alemanha, abordando o final do século XIX e o início do século XX, e as características descritas por ele receberam a denominação de “via prussiana”, uma referência ao antigo Império Prussiano, que imprimia características semelhantes a toda aquela região da Europa Central.

Vladimir Ulianov, o Lenin, fez um estudo do mesmo período tratado no trabalho de Kautsky sobre as características do capitalismo na agricultura da Rússia, denominando-as de “via *juncker*”,¹ numa referência à forma como o latifundiário local havia se transformado em fazendeiro capitalista.

Lenin também realizou estudos semelhantes acerca do desenvolvimento do capitalismo na agricultura nos Estados Unidos no período que abrange do final do século XIX até o início do século XX. As características específicas desse processo receberam a denominação de “via *farmer*” ou “via americana”, em referência ao predomínio da agricultura familiar-capitalista decorrente da colonização democrática, pela qual todas as famílias de agricultores tiveram o direito de acesso à mesma quantidade de terra, distribuída pelo Estado.

Há também diversos estudos clássicos que analisam o comportamento da questão agrária imposto pelo capitalismo nas colônias. Em todas as colônias do hemisfério sul houve basicamente duas formas de organização da questão agrária: a *plantation*, que associava grandes extensões de terra, produção para exportação e trabalho escravo; e as *haciendas*, implantadas, sobretudo, pelo capitalismo espanhol nas suas colônias, e que combinaram trabalho servil, produção para a exportação e produção para o mercado interno.

Finalmente, encontramos na literatura a análise da questão agrária em países com condições edafoclimáticas² mais difíceis para a produção agrícola anual. É o caso de países montanhosos ou com invernos rigorosos, como a Suíça, ou das regiões desérticas, como a Sicília. Esses estudos foram realizados por Giovanni Arrighi na década de 1960, e o desenvolvimento do capitalismo na agricultura nessas áreas recebeu a denominação de “via suíça”.³

A questão agrária no Brasil

A questão agrária no Brasil, interpretada como a análise das condições de uso, posse e propriedade da terra na nossa sociedade, já foi objeto de muitos estudos sobre os diferentes períodos da história, e existe farta bibliografia sobre o tema. Embora sempre haja interpretações específicas ou divergentes, a maioria dos pesquisadores considera ter predominado, no período colonial, a *plantation* como forma de organização capitalista na agricultura brasileira do período. Com a entrada da economia na etapa do capitalismo industrial, a partir da década de 1930 e durante todo o século XX, a agricultura brasileira se modernizou, intensificando-se os investimentos capitalistas. Esse período foi resumido, na tese de José Graziano da Silva (1982), como de “modernização dolorosa”, porque desenvolveu as forças produtivas do capital na produção agrícola, porém excluiu milhões de trabalhadores rurais, que foram expulsos para a cidade ou tiveram de migrar para as fronteiras agrícolas, em busca de novas terras.

Sobre a natureza da questão agrária nas últimas duas décadas (1990-2010),

há dois enfoques básicos. O primeiro, defendido por pesquisadores que se somam à visão burguesa da agricultura, argumenta que existe um intenso desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, que aumentou enormemente a produção e a produtividade da terra. Para essa concepção, a concentração da propriedade e seu uso já não representam um problema agrário no Brasil, pois as forças capitalistas resolveram os problemas do aumento da produção agrícola a seu modo, e a agricultura se desenvolve muito bem, do ponto de vista capitalista. Ou seja, a agricultura é uma atividade lucrativa, com aumento permanente da produção e da produtividade agrícolas.

O outro enfoque, de pensadores marxistas, críticos, analisa que a forma como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasiona ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental. Esses problemas aparecem no elevado índice de concentração da propriedade da terra – apenas 1% dos proprietários controla 46% de todas as terras; no elevado índice de concentração da produção agrícola, em que apenas 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das *COMMODITIES* AGRÍCOLAS exportadas; na distorção do uso de nosso patrimônio agrícola, pois 80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir soja, milho e cana-de-açúcar, e na pecuária extensiva; na dependência econômica externa à que a agricultura brasileira está submetida, por causa do controle do mercado, dos insumos e dos preços pelas empresas agrícolas transnacionais; e na subordinação ao capital financeiro, pois a produção agrícola depende cada vez mais das inversões do capital financeiro, que

adianta recursos, cobra juros e divide a renda gerada na agricultura.

Do ponto de vista social, percebem-se esses problemas na extrema desigualdade social que essa estrutura econômica gera no meio rural brasileiro, onde existem 7 milhões de pessoas que vivem ainda na pobreza absoluta e 14 milhões de adultos analfabetos. O programa Bolsa Família, distribuído para 11 milhões de famílias que passam necessidades alimentícias, é revelador da tragédia social no país. Além disso, a maioria dos jovens que vive no meio rural não tem acesso ao ensino fundamental completo (oito anos), nem ao ensino de nível médio e muito menos ao ensino superior.

Há, também, um enorme passivo ambiental resultante da forma predadora da exploração capitalista na agricultura brasileira, que degrada o solo e contamina rios e lençóis freáticos, além de desmatar sem nenhum controle, desrespeitando inclusive as leis ambientais do Código Florestal. O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) aplicou multas por crimes ambientais a grandes fazendeiros brasileiros, no valor total aproximado de 8 bilhões de reais, segundo o noticiário da imprensa ao longo de 2011, que, no entanto, não foram pagas.

A tecnologia utilizada pelo modo capitalista de produzir na agricultura brasileira está baseada no uso intensivo da mecanização e dos venenos agrícolas. E essas duas formas, além de expulsarem a mão de obra e a população do campo, representam uma agressão permanente ao meio ambiente, trazendo como consequência desequilíbrios ambientais que afetam toda a população, mesmo a que mora na cidade. Pesquisa

coordenada pelo médico e pesquisador Wanderlei Pignati, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), no período de 2000 a 2010, na região de monocultivo da soja do estado, revelou que até o leite materno de mulheres que vivem nas cidades da região esta-

va contaminado por venenos agrícolas assimilados do meio ambiente, da água ou de alimentos contaminados.

Esses são exemplos de como há, ainda na atualidade, segundo essa corrente de pesquisadores, um grave problema agrário na sociedade brasileira.

Notas

¹ O termo *junker* era usado no meio rural russo da época como sinônimo de fazendeiro rico; é provável que tenha sido adotado por causa da proximidade da Rússia com a Alemanha.

² Condições características de cada região, relacionadas com a fertilidade natural do solo, a quantidade de água e sol, e as condições de clima para agricultura.

³ Para cada modelo de desenvolvimento capitalista na agricultura aqui expresso há farta literatura, que já está disponível em português.

Para saber mais

KAUTSKY, K. *A questão agrária*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

LINHARES, M. Y.; SILVA, F. C. T. *Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MARTINS, J. de S. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas).

MITSUE, M. *A história da luta pela terra no Brasil e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SILVA, J. G. da. *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

STEDILE, J. P. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 5 v.

_____. *Bibliografia básica sobre a questão agrária no Brasil*. Fortaleza: Edições Nudoc/UFC–Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2005.

_____. *Questão agrária no Brasil*. 11. ed. rev. São Paulo: Atual–Saraiva, 2011.

QUILOMBOLAS

Simone Raquel Batista Ferreira

Uma conversa acerca do termo *quilombolas* deve trazer à tona a historicidade desses sujeitos sociais e dos conceitos que os representam. Se em áreas banto da África, *kilombô* significava sociedades de homens guerreiros, no Brasil colonial a denominação *quilombola* passou a designar homens e mulheres, africanos e afrodescendentes, que se rebelavam ante a sua situação de escravizados e fugiam das fazendas e de outras unidades de produção, refugiando-se em florestas e regiões de difícil acesso, onde reconstituíam seu modo de viver em liberdade. Findo o sistema escravista, o termo *quilombola* foi passando por releituras e adquirindo outros significados, como o de *sujeito de direitos*, resultante de conquistas jurídicas do movimento negro perante o Estado brasileiro.

Da África ao Brasil colonial

Na África, a palavra *kilombô* é originária dos povos de língua banto, e tem a conotação de sociedades guerreiras, constituídas por homens oriundos de diversas linhagens e organizados em estruturas centralizadas baixo disciplina militar, no contexto histórico dos séculos XVI e XVII – caracterizado por conflitos pelo poder, por cisões e alianças entre grupos e pelas migrações em busca de novos territórios (Munanga, 1995-1996).

No mesmo período, este tipo de organização societária também podia ser encontrado em outros territórios

de presença negra africana e de seus descendentes. No território colonizado pelo Estado português e batizado Brasil, os termos *quilombo* e *quilombolas* foram utilizados para caracterizar os sujeitos e grupos sociais organizados em torno da contestação ao sistema hegemônico escravista. Seguindo a tradição banto, o termo *quilombo* foi trazido e utilizado por africanos e afrodescendentes para caracterizarem seus *territórios de resistência* ante o sistema colonial escravista. *Quilombolas* tornaram-se os seus habitantes, aqueles que se rebelavam com a situação de escravização e marginalização em que se encontravam, nela forçosamente inseridos, como trabalhadores explorados à exaustão, capturados e arrancados de seus territórios originários, comprados e vendidos como mercadoria.

Também no território colonizado pelo Estado espanhol – a América Espanhola – a resistência à escravidão africana se fez presente: *cimarrones* eram os escravos fugidos, e *palenques*, os seus espaços fortificados.

Esses dados revelam formas de organização de pessoas e grupos sociais de origem africana que resistiam à escravização a que foram submetidos pelo sistema colonial europeu inaugurado nos séculos XV e XVI, e consolidado com a expansão territorial de Portugal e Espanha sobre outros territórios e seus povos originários. Nessa relação colonial, a África e a América eram criadas como espaços habitados por povos *primitivos, selvagens e atrasados*,

enquanto a Europa nascia como vetor da *civilização* e da *modernidade*, e seu desenvolvimento capitalista era projetado como caminho único a ser seguido por toda a humanidade.

No mesmo sentido, elegia-se como única a história do expansionismo europeu sobre os demais povos, classificados como *sem história*. Uma pretensiosa *história mundial* se inaugurava, ignorando e tornando invisíveis diversas histórias milenares, seus sujeitos e sua diversidade de saberes. No território colonizado denominado América, a diversidade de povos – *astecas, maias, aimarás, incas e chibchas*, dentre outros – ficou reduzida à limitante categoria de “índios”, enquanto os *axântis, iorubás, xulus, congos e bacongos*, entre outros povos trazidos forçadamente como escravos do território colonizado denominado África, foram reduzidos à classificação de “negros” (Quijano, 2005).

Com essas classificações, o projeto colonizador estabelecia, portanto, que o caminho a ser seguido por todos os povos seria aquele protagonizado pelos europeus de pele branca, capitalistas e cristãos – categorias que foram identificadas como elementos de *superioridade* –, enquanto os demais povos – não europeus, não brancos, não capitalistas e não cristãos – foram inseridos na esfera da *inferioridade*.

Esses povos originários foram transformados em trabalhadores forçados do sistema colonial, seja pela servidão “indígena”, seja pela escravidão “negra” africana – a qual fomentou o mais lucrativo comércio colonial no Atlântico. Ao serem dominados pela lógica do capitalismo europeu em expansão, seus territórios ancestrais passaram a ter a função de gerar riquezas

para os impérios colonizadores, com o saque dos recursos naturais, como madeiras nobres e minérios, e a produção de mercadorias agrícolas e semielaboradas, como o açúcar, em grandes latifúndios, sob o poder da classe senhorial.

O escravismo colonial sempre gerou variadas formas de resistência, ora coletivas, ora mais individuais (Reis e Gomes, 1996), como as fugas, o suicídio, o assassinato de senhores e feitores, a formação de irmandades negras e os *quilombos*.

Quilombolas ou *calhambolas* tornaram-se identidades de mulheres e homens negros africanos e afrodescendentes que se insubordinavam em relação à ordem colonial no território Brasil, fugindo das fazendas escravistas ou outras unidades de produção e refugiando-se em áreas de difícil acesso. Nesses locais, constituíam seus novos *territórios* – os *quilombos* –, abertos a todos os segmentos oprimidos da sociedade e organizados em permanente estado de defesa e com base nas atividades familiares de produção destinadas preferencialmente à subsistência: agricultura, pesca, caça, coleta e outras formas de extrativismo.

Em algumas comunidades negras rurais, ainda é viva a memória desses acontecidos e a familiaridade com o conceito: “É, os escravos fugiam, pegavam era nome de *calhambola*. Tava escondido no mato” (entrevista com morador da Comunidade Quilombola de São Domingos, território Sapê do Norte, Espírito Santo, realizada em 2005).

Essa memória revela um imaginário onde o termo *calhambolas* (ou *quilombolas*) ficou associado à figura de “fugitivos”, em decorrência de serem identificados pelo olhar colonial como

“negros fugidos”, que deveriam ser capturados pelas forças repressoras. Da significação de *espaço de resistência*, o termo *quilombo* (e sua derivação *quilombolas*) adquiria novo significado na linguagem do colonizador: *espaço de “negros fugidos”*.

Enquanto “negros fugidos” da escravidão, os *quilombolas* foram objeto de busca e captura por parte dos senhores de terras, das autoridades políticas provinciais e das forças policiais. Durante todo o escravismo colonial, foi intensa a troca de correspondências entre esses sujeitos dominantes da ordem estabelecida, revelando as constantes fugas e enfatizando a necessidade de sua repressão e da captura dos fugitivos.

No entanto, se por um lado essa troca de correspondências mostra as articulações do aparelho repressor colonial, por outro revela o grande temor provocado pelos “negros fugidos” nos grupos sociais dominantes, não só porque suas fugas lhes traziam prejuízos de ordem material, mas também, sobretudo, porque seu movimento de rebelião e ruptura em relação à situação de escravizado ameaçava a ordem estabelecida (Azevedo, 1987).

Quilombolas eram os sujeitos e grupos sociais que se libertavam da escravização imposta, negando a inferioridade que lhes era atribuída pela ordem colonial (Quijano, 2005). E nos *quilombos*, eles se organizavam pela ótica da *campesinidade* – modo de viver baseado no trabalho familiar sobre a terra, como patrimônio a ser transmitido às novas gerações (Woortmann, 1990). Presente também em diversos outros grupos sociais, esse modo de viver contrapunha-se à ordem latifundiária e monocultora colonial, regida pela lógica da acumulação desigual de riquezas,

na qual terra, natureza e gente eram transformadas em mercadoria.

Com o fim do escravismo colonial, o termo *quilombola* foi adquirindo outros significados, que devem ser contextualizados historicamente.

Da identidade étnica quilombola e seus sujeitos de direitos

A *identidade étnica* é uma forma de organização estrategicamente elaborada pelos grupos sociais para afirmar suas diferenças em relação ao “outro” (Barth, 2000). Em cada contexto histórico e geográfico, essa identidade é reformulada pelos grupos sociais, no intuito de manifestar suas especificidades.

A construção da *identidade quilombola* sempre caminhou em contraste com o sistema hegemônico. No caso dos africanos escravizados e forçosamente trazidos como mercadoria para o mundo colonial, a *identidade negra* foi sendo tecida como instrumento de afirmação das próprias origens, de sua ancestralidade e de seus saberes. Quando se rebelavam, fugiam e constituíam os *quilombos*, organizavam-se enquanto *quilombolas*, identidade que passava a representar os *sujeitos da resistência* ante o sistema colonial escravista.

Com o fim do sistema escravocrata, o primeiro retorno do termo *quilombolas* ao discurso oficial do Estado brasileiro ocorreu durante o processo constituinte de 1988. Baseando-se no significado da *resistência* e trazendo a questão da reparação dos danos provocados pela escravidão negra, o movimento negro encaminhou a discussão referente à necessidade de se reconhecerem direitos singulares aos

afrodescendentes e de incorporá-los à Carta Magna.

Essa conquista constitucional que reconhece parte da população negra brasileira como *sujeito de direitos* foi consolidada no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que assim determina: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos específicos”.

Embora timidamente inserida ao final do texto da Constituição Federal de 1988, essa conquista abria um novo campo para os direitos étnicos no sistema jurídico brasileiro: pela primeira vez, o Estado reconhecia algum direito de parte da população negra, à qual denominou “remanescentes das comunidades dos quilombos”. No entanto, sua referência a “remanescentes” os caracteriza como *quase extintos* ou *em processo de desaparecimento*, podendo o qualificativo ser interpretado como relativo a grupos ou indivíduos, diminuindo a importância da afirmação coletiva do direito.

Após a publicação do artigo 68 das Disposições Transitórias, muitas demandas foram apresentadas por diversas comunidades negras rurais ao Estado brasileiro, visando à obtenção da propriedade definitiva das terras ocupadas. No entanto, a aplicação do artigo 68 esbarrava na definição dos *sujeitos do direito* e nos procedimentos para a titulação de suas terras.

Da parte do Estado brasileiro, as primeiras tentativas de regulamentação do artigo 68 afirmavam que os “remanescentes das comunidades dos quilombos” deveriam comprovar a ocupação da terra que pleiteavam, mediante

a apresentação de documentos e certificação antropológica. Essas determinações restringiam enormemente as possibilidades de titulação das terras, pois abstraíam a realidade dessas poses sem documentação e os processos expropriatórios historicamente sofridos pelas comunidades.

Um significativo avanço foi conquistado pelo movimento negro, cuja articulação política resultou na promulgação do decreto presidencial nº 4.887/2003, que considerou como “remanescentes das comunidades dos quilombos” os “grupos étnico-raciais, segundo *critérios de autoatribuição*, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003).

Ao incorporar o princípio da *autoatribuição*, baseado na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada em 1989 e também conhecida como Convênio sobre Povos Indígenas e Tribais, o decreto nº 4.887/2003 avança no sentido do entendimento da *identidade étnica* desses grupos. A *autoatribuição* passa a ser o elemento fundamental para que o grupo seja reconhecido pelo Estado como *sujeito do direito*, sujeito a quem cabe indicar os próprios critérios que fundamentarão a demarcação de seus territórios.

O procedimento para a identificação e a delimitação desses territórios parte da memória coletiva de seus moradores, que passam a ressignificar suas próprias histórias de vida. Saber-se dono de direitos assegurados pelo Estado faz ampliar a consciência da significação política da *identidade étnica* para a afirmação do *território de direito* (Walsh e Garcia, 2002).

Em seu processo de construção identitária, as comunidades quilombolas do território Sapê do Norte (municípios de Conceição da Barra e São Mateus, no Espírito Santo) dialogam com diversas definições dos termos *quilombo* e *quilombolas*, e elaboram as suas próprias, como “organização de pessoas oprimidas”, “comunidade que luta por objetivos comuns, pela terra e liberdade”, “o negro e suas origens”, “o que luta para ter direitos”. Essas definições trazem tanto a dimensão da resistência negra quanto a reconstrução de elementos da ancestralidade africana reelaborados no espaço-tempo presente, revelando a mobilização e a organização do grupo em prol da aplicação do artigo 68 (O’Dwyer, 2006).

Nesse sentido, à medida que a organização étnica dessas comunidades avança, amplia-se a dimensão da *resistência* presente nos termos *quilombos* e *quilombolas*, os quais passam a ser associados a aspectos históricos, culturais e raciais dos grupos. A afirmação étnica produz uma nova valorização da memória e das próprias histórias vividas: “Vocês são quilombo porque sabem contar a história do lugar” (entrevista com morador da Comunidade Quilombola do Angelin, Território do Sapê do Norte, Espírito Santo, realizada em 2005).

A memória coletiva traz elementos que testemunham a *pertença territorial* dessas comunidades, como aqueles rela-

cionados à sua ancestralidade e ao período da escravidão; às suas formas peculiares de linguagem presentes nas categorias nativas; aos seus saberes oriundos da observação, leitura e usos do ambiente; às suas práticas de cura; aos seus rituais religiosos e festivos; e às suas redes de parentesco, trocas e solidariedade.

Essas particularidades históricas, culturais e sociais comprovam a presença dos grupos em seus territórios e constituem elementos representativos da resistência negra. Ademais, fundamentam a organização étnica *quilombola* ante o Estado brasileiro, exigindo-lhe políticas de reparação em relação ao processo que lhes foi imposto de escravização, desterritorialização, exploração e discriminação.

Assim como durante o sistema colonial escravista, a *identidade étnica quilombola* continua explicitando a situação de conflito historicamente vivenciada por sujeitos e comunidades negras, que passam a se organizar enquanto movimento social, visando à mudança do lugar social até então ocupado por elas (Porto-Gonçalves, 2003). No entanto, muito além da caracterização colonial de “negros fugidos” e das determinações jurídicas do Estado brasileiro, a *identidade quilombola* caminha na desconstrução da *inferioridade* que foi ideologicamente atribuída pelo sistema colonial a todos e quaisquer elementos da negritude.

Q

Para saber mais

ALMEIDA, A. W. B. de. Os quilombos e as novas etnias. In: O’DWYER, E. C. (org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-82.

AZEVEDO, C. M. M. de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARTH, F. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: _____. *O guru, o iniciador*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003: regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial, da União* Brasília, 21 nov. 2003. Disponível em: <http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/quilombola/decreto4887.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, n. 28, p. 56-63, dez.-fev. 1995-1996.

O'DWYER, E. C. Os quilombos e as fronteiras da antropologia. *Antropolítica*, Niterói, n. 19, p. 91-112, 2º sem. 2005.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *Geografando nos varadouros do mundo: da territorialidade seringalista (seringal) à territorialidade seringueira (a reserva extrativista)*. Brasília: Ibama, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

REIS, J. J.; GOMES, F. (org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WALSH, C.; GARCÍA, J. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso. In: MATO, D. (org.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Clacso–Ceap, Universidad Central de Venezuela, 2002. p. 317-326.

WOORTMANN, K. “Com parente não se negueia”: o campesinato como ordem moral. *Anuário Antropológico*, v. 69, p. 11-73, 1990.

Q

QUILOMBOS

Renato Emerson dos Santos

O conceito de quilombo encontra-se em pleno processo de redefinição desde que se iniciou a aplicação do dispositivo da Constituição Federal de 1988 que prevê a titulação das terras para as comunidades remanescentes de quilombos. A ressemantização do conceito

ocorre pela convergência de tradições discursivas (sobretudo aquelas pela Reforma Agrária e antirracismo) que, no bojo da definição dos sujeitos de direitos, promove uma releitura do passado e do presente e da história e das relações sociais que constituem os quilombos.

A primeira acepção para o termo remete aos agrupamentos de fugitivos (negros e, em menor proporção, não negros) do sistema escravocrata, a partir do passado colonial brasileiro. Nesse sentido, o quilombo aparece como uma das formas de resistência à escravidão imposta, sobretudo, a africanos sequestrados e trazidos para as Américas.

Essa configuração na formação colonial do território traz diversos significados e interpretações para os quilombos. Eles eram sinônimos de liberdade para uns e ameaça (de roubos, de libertação de escravizados, de guerrilhas etc.) para outros. Para muitos escravos fugidos (e também homens livres desprovidos de recursos dentro da ordem escravocrata), eles representavam a possibilidade de inserção num sistema de produção e repartição social mais igualitária, sendo, com isso, um modelo alternativo de sociedade que engendrava um confronto com o modelo escravista.

Tais significados expressam a diversidade de inserções e relações territoriais dos quilombos dentro da ordem escravocrata. Havia quilombos em guerrilha contra fazendas e núcleos de ocupação, outros estabeleciam com eles relações de troca (comercial, social etc.), outros, ainda, encontravam-se em situações de isolamento (relativo ou absoluto). A onipresença do quilombo na formação social escravocrata engendrava essa diversidade, bem como a existência de quilombos com portes bastante diferenciados, que iam desde núcleos com dezenas de habitantes até outros bastante populosos – casos de Palmares, em Alagoas, ou do Negro Cosme, no Maranhão.

Todas essas menções remetem a um tipo de quilombo, estruturado

a partir da fuga dos escravos, organizado em torno de atividades produtivas. Tal concepção de quilombo é a indicada pelo Conselho Ultramarino de Portugal em 1740, que o define como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Tal acepção, segundo Almeida, estruturase em cinco pilares analíticos:

- 1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma “natureza selvagem” que da chamada civilização; 4) moradia habitual, referida no termo “rancho”; 5) autoconsumo e capacidade de reprodução, simbolizados na imagem do pilão de arroz. (1999, p. 14-15)

A partir do artigo nº 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, esse conceito de quilombo começa a ser redefinido. O enunciado do artigo diz: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Esse dispositivo constitucional vai permitir que as lutas quilombolas sofram uma transformação na percepção que a sociedade tem dos quilombos, efetuando-se uma reconfiguração simbólica (com a atribuição de uma dimensão positiva) do ser descendente de escravos na qual se confere relevo à dimensão da resistência à escravidão.

A ênfase na resistência contraria uma tese bastante comum na formação escolar de grande parte da população

brasileira: a de que os africanos foram escolhidos como força de trabalho por se adaptarem e, em certa medida, aceitarem a escravidão, diferentemente do indígena, que não a aceitava e fugia. Essa versão alimentava, no cotidiano escolar, a reprodução de estereótipos pejorativos nos educandos negros e contribuía para a sustentação do racismo na escola. Além disso, a menção à quilombagem, não raro, remetia apenas ao Quilombo dos Palmares, como se ele fosse o único (e exceção) em toda a formação escravocrata.

Grande parte da população brasileira, portanto, desconhecia o fenômeno da quilombagem, e a Constituição de 1988 abre o caminho para a conscientização sobre a não aceitação da condição imposta de escravidão, mostrando a resistência e a luta como intrínsecas aos escravizados. O quilombo reemerge, então, como símbolo de lutas dos negros (no passado e no presente), significado que vinha sendo construído pelo movimento negro brasileiro – o jornal *O Quilombo*, organizado por Abdias do Nascimento na década de 1940, e a eleição do dia 20 de novembro, data do assassinato do líder Zumbi dos Palmares, como Dia da Consciência Negra, são exemplos dessa construção pelo movimento social.

A aplicação do preceito constitucional vai ensejar disputas acerca de interpretações sobre os quilombos, processo no qual ocorre uma redefinição e um alargamento conceitual. O deslocamento do alcance do conceito de expressão de uma forma de organização e existência no passado para definidor de direitos no presente impulsiona uma releitura da formação do território brasileiro e, nesse sentido, constitui novas formas de articulação entre passado e presente – o que cria

novas possibilidades de futuro para as comunidades quilombolas. As definições que vão surgindo, e que ressaltam a formação de sujeitos coletivos, processos identitários, territorialidades e de patrimônio cultural, entre outros aspectos mobilizados como traços diacríticos constituintes de sujeitos de direitos, retiram da história o monopólio na instituição de representações do que é ou não é quilombo.

Essa perda do monopólio não é ruptura com fatos históricos, mas sim reelaboração de leituras da história, permitindo emergir o que muitas vezes era ocultado. Assim, além das comunidades e núcleos formados a partir da fuga, ganha importância histórica a multiplicidade de processos originários de comunidades negras engendradas por e com base nas relações de escravidão: comunidades surgidas em antigas senzalas e em fazendas abandonadas, ou por heranças, doações ou direito de uso conferidos por proprietários com o fim da escravidão, bem como a compra de terra durante e depois da escravidão, são apenas alguns exemplos da origem de comunidades relacionadas com a ordem escravocrata (durante sua vigência ou em seu processo de derrocada). Ignorar tais processos ou negar às comunidades assim geradas a condição de sujeitos de direitos coletivos é ruptura com o fato histórico de que, dentro da ordem escravocrata, muitas vezes existia mais continuidades do que isolamento entre elas e os quilombos formados por fuga.

O que se impõe é a compreensão de processos sociais que engendram formas espaciais que podem durar mais do que eles próprios, transformando-se em “rugosidades” no espaço. Essas formas não apenas se mantêm, mas, pela sua propriedade de “inércia di-

nâmica” (são práticos inertes), são refuncionalizadas por novos processos espaciais que elas também influenciam. A ressignificação do passado escravocrata, ao tomar em conta a dimensão processual do fim da escravidão (em vez de operar com a ideia de que ela foi extinta numa mesma data, em todo o território nacional), deve então incorporar seus legados e continuidades na transição para o trabalho livre, e observar as formas de inserção das comunidades negras na nova ordem. Nas últimas décadas antes do ano de 1888, data oficial da abolição da escravatura, bem como nas décadas seguintes, o Brasil, a exemplo de outros países nas Américas, experimentou um projeto de branqueamento da população. Tal projeto, executado com descontinuidades no espaço e no tempo, teve como uma de suas dimensões constitutivas a difusão de um ideário de superioridade racial do branco sobre os não brancos, o que ajudou a organizar os mercados de trabalho livre (assalariado ou não) segundo hierarquias raciais. Com isso, a assimilação inferiorizante de populações negras (nos espaços agrários e urbanos) na sociedade de classes trouxe como marcas a discriminação, a desqualificação (de indivíduos, de grupos, de patrimônios culturais, de formas comportamentais etc.) e a segregação de base racial.

Tais processos engendraram e consolidaram “comunidades negras”, rurais e urbanas, e grafagens espaciais dos padrões de relações raciais hierárquicos da sociedade brasileira pós-abolição da escravatura. A ideologia do racismo foi assim refuncionalizada no século XX, seja dentro do projeto nacional agrarista-exportador-imigrantista (Vainer, 1990), seja no processo de industrialização (compreendido como

a forma hegemônica das relações capitalistas) e sua extensão ao campo, a chamada modernização (social) da agricultura.

A racialização das relações sociais emerge, portanto, como mais uma dimensão de dominação, exploração e dominação. No campo, a emergência dos quilombolas, enquanto modalidade de “campesinato negro” (Gomes, F. S., 2006) que se enuncia como sujeito coletivo, evidencia que a não consideração da racialidade nas relações de espoliação é, na verdade, um alisamento analítico do território (Deleuze e Guattari, 1997), não contemplando a gama de relações que constituem as condições concretas das experiências cotidianas de indivíduos e grupos. Se ao nos remetermos ao passado podemos pensar os quilombos como sendo a expressão da luta de classes entre senhores e escravos, na contemporaneidade eles aparecem como expressão da multiplicidade de hierarquias constitutivas do sistema capitalista – assim como o gênero, a cultura, a religiosidade e a classe, entre outras (Grosfoguel, 2010).

A própria racialidade das relações sociais no padrão brasileiro deve ser compreendida como um fenômeno multi-dimensional. Raça é um fenômeno e conceito social, não biológico (Quijano, 2007). Na condição de reguladora de comportamentos e relações, a raça não é uma variável social independente em absoluto, estando comumente associada a outras variáveis. É dessa forma que o racismo se manifesta nas experiências concretas de indivíduos e grupos, em diferentes eixos de discriminação: pela cor/fenótipo corpóreo, pela cultura, pela religiosidade, por práticas culturais, por saberes, entre outros. Isso explica a pluralidade (de organizações

e de agendas) da luta antirracismo do movimento negro brasileiro e permite compreender a luta quilombola como interseção entre o antirracismo e a luta pela democratização do acesso à terra (na campo e na cidade).

Os quilombos estão inseridos no fluxo da luta antirracismo, sendo a própria promulgação do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que lhes confere o direito à titulação, parte dessa luta – resultado e condição da sua configuração atual. A complexidade da luta do movimento negro, com suas variantes, vai permitir a multiplicidade de diálogos em convergência na luta quilombola, com intercâmbios de problemáticas, bandeiras e agendas de luta e reivindicações. O alargamento do escopo da luta quilombola, de uma luta pela titulação da terra para uma luta pelo território se dá nessa imbricação de múltiplas dimensões: lutar pelo território significa buscar manter (e, mesmo, reconstituir) práticas, saberes, sociabilidades, formas de relação com a natureza e patrimônios culturais e históricos (memórias), entre outros aspectos inerentes aos processos de territorialização de cada grupo (Arruti, 2002). Em cada comunidade, tais agendas assumem configurações variadas, com maior ou menor peso, mas a articulação das comunidades em luta evidencia a importância da dimensão territorial dos quilombos.

A opção de reivindicação da titulação coletiva, em vez do parcelamento individual de propriedades, é parte da luta pelo território. A valorização de práticas e regimes fundiários em ampla medida baseados no uso comum é resultado e condição das territorialidades construídas no seio das comunidades: a coletividade e a comunalidade como

condições para a vida, em oposição à valorização da individualidade. Isso se remete diretamente a origens comuns, dadas pela ancestralidade africana e/ou pelos laços sanguíneos entre os membros do grupo. A memória de um ancestral comum (matriarca, patriarca, uma família ou um conjunto pequeno de núcleos familiares originários, dimensão de origem que substitui o tempo histórico por um tempo mítico) é traço diacrítico demarcador de identidade que, na verdade, equilibra hierarquias entre os indivíduos no presente e reforça a supremacia do coletivo sobre as individualidades.

Os processos de reconfiguração identitária quilombola compreendem a reprodução das formas de existência, a transmissão de patrimônio cultural, a valorização da origem comum e dos laços sanguíneos, entre outros, de maneira que o grupo reconstitui e mantém sua memória do passado para (re)elaborar sua existência étnica no presente. Dissociar tais dimensões da forma como é encaminhada a luta pela terra (titulação coletiva) bloqueia a percepção de que esse campesinato negro vive experiências diferenciadas no capitalismo brasileiro, e tem na valorização de suas matrizes de relações sociais (culturais, de ancestralidade, de africanidades, entre outras) estratégias fundamentais de resistência e sobrevivência.

Traço marcante dessa luta pelos territórios quilombolas é a manutenção e a valorização de relações com a natureza, que aparecem, entre outras, em práticas etnobotânicas e agroecológicas (Gomes, A., 2009), que se particularizam e singularizam na articulação sistêmica da vida de quilombolas: plantas e plantios associam dimensões como religiosidade, ritos e manifestações

culturais, alimentação, estética (do interior e/ou do exterior da casa, da rua ou da comunidade), medicina e mesmo atividades econômicas. Uma mesma planta pode cumprir várias dessas (e mesmo outras) “funções”, evidenciando a indissociabilidade delas para a vida nessas matrizes de relações sociais. Isso não elimina valorizações mais específicas dentro de sistemas de saberes que vão definir algumas espécies mais como “plantas litúrgicas” – utilizadas em rituais ou integradas ao cotidiano (por exemplo, como proteção na porta de casas) –, “plantas de cura/medicinais”, que podem estar num quintal, na rua ou numa área “vazia”, de uso coletivo, ou “plantas alimentares”, entre outras.

Essas relações são reproduzidas e mantidas por redes de saberes transmitidos oralmente, por ritos religiosos/culturais ou pela própria observação de exemplos de usos. É assim que se constitui um entrelaçamento entre diversidade biológica e diversidade cultural, com heterogêneas misturas de espécies que já compunham etnobotânicas africanas e espécies autóctones, presentes em grotões, matas ciliares e outros ambientes de territorialização de comunidades quilombolas. A manutenção desses costumes e tradições é base para sustentos, para a reprodução do grupo enquanto coletividade (reprodução material, simbólica), mas também, inequivocamente, é forma de resistência

às múltiplas dimensões do capitalismo. Por exemplo, a preservação de uma etnobotânica de origem africana por meio das chamadas “farmácias vivas” permite a manutenção do controle sobre a saúde e o bem-estar, controle que vem sendo expropriado pela indústria farmacêutica como resultado da apropriação de saberes, do seu monopólio e dos epistemicídios. Manter e utilizar plantas “medicinais” é resistir a uma dimensão de alienação do capital concernente à relação homem–natureza, aquilo que Milton Santos denominou avanço do “meio técnico-científico-informacional” (Santos, 2002). É também uma contraposição à forma moderno-colonial e eurocêntrica de manejo da agricultura, de homogeneização de cultivos e espécies, e de valorização da dimensão comercial das plantas em detrimento de outras dimensões da vida.

É no seio dessa complexidade de formas de territorialização e inserção socioespacial das comunidades que são engendradas lutas, resistências, processos identitários... Os quilombos passam a representar “uma modalidade de representação de uma existência coletiva” (Almeida, 1999, p. 18). A condição de “remanescente” não deve, portanto, considerar apenas uma forma de existência no passado; deve levar em conta a multiplicidade de formas do presente.

Q

Para saber mais

ALMEIDA, A. W. de. Os quilombos e as novas etnias. In: LEITÃO, S. (org.). *Direitos territoriais das comunidades negras rurais*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999. p. 5-18.

ARRUTI, J. M. Territórios negros. *Koinonia*. Territórios Negros – Egbé: Relatório Territórios Negros. Rio de Janeiro: Koinonia, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997. V. 5.

GOMES, A. *Rotas e diálogos de saberes da etnobotânica transatlântica negro-africana: terreiros, quilombos, quintais da Grande BH*. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GOMES, F. S. *Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GROSGOQUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

QUIJANO, A. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, R. E. (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-52.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.

VAINER, C. B. Estado e raça no Brasil. Notas exploratórias. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 103-118, 1990.

REFORMA AGRÁRIA

João Pedro Stedile

Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir.

Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os LATIFÚNDIO, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral.

Há, no entanto, diversas formas de obtenção de terra pelo Estado, para eliminar a grande propriedade. A primeira e mais usada é o instrumento da desapropriação. Estabelecidos os critérios de classificação de latifúndios e/ou grandes propriedades que devem ser repartidos, o governo emite um decreto desapropriando, ou seja, transferindo a propriedade privada daquela área do fazendeiro/proprietário capitalista para o Estado. Para haver essa transferência de titularidade, o governo indeniza o ex-proprietário mediante critérios de valores definidos pelas leis de cada país. Esses valores podem ser simbólicos ou podem ser os mesmos preços praticados no mercado. Feita a transferência da propriedade da fazenda para o Estado, ele organiza um projeto de distribuição daquela terra às famílias de agricultores sem-terra da região que assim o reivindicarem.

O segundo instrumento é a expropriação ou confisco. É quando a titularidade da propriedade dos grandes fazendeiros é transferida para o Estado sem nenhuma indenização ou pagamento de valores. Essa situação depende da legislação existente em cada país, e é uma punição por irregularidades praticadas pelo fazendeiro.

Há casos intermediários em que o governo não paga pelas terras, mas indeniza o proprietário pelas benfeitorias que porventura haja na fazenda, como casas, galpões, cercas. No Brasil, tem ocorrido essa situação quando os fazendeiros entram em terra pública, sem que possuam o direito legal sobre elas; o governo, então, retira-os da terra pública, indenizando as benfeitorias que tenham feito.

No caso brasileiro, a desapropriação se dá por meio de um decreto que transfere de forma compulsória a propriedade das terras para o Estado, mediante indenização. Existe ainda a modalidade de compra negociada com o fazendeiro (decreto nº 433, de 24 de janeiro de 1992), em que se negociam valores de indenização sem que haja necessidade de decreto desapropriatório. A possibilidade de confisco, que não prevê qualquer pagamento, ocorre, no Brasil, no caso de fazendas utilizadas para contrabando, atividades do narcotráfico ou plantio de plantas psicotrópicas – como a maconha, por exemplo.

Há dez anos aguarda votação na Câmara dos Deputados a proposta de emenda constitucional nº 438/2001, já aprovada no Senado, que imporá a expropriação e o confisco de todas as fazendas em que for encontrado regime de trabalho análogo à escravidão. A bancada dos parlamentares ligados ao latifúndio tem impedido a votação desse projeto.

Projetos de colonização

Em diversos países pouco povoados e onde existe enormes áreas disponíveis que ainda são de domínio público ou de propriedade do Estado, foram aplicados programas de distribuição dessas terras para uso dos agricultores. As terras são públicas, não há ainda propriedade privada, estão desabitadas ou muitas vezes os governos as apropriam das populações nativas, povos indígenas que nelas habitavam por tempos imemoráveis. Foi o que aconteceu, por exemplo, na distribuição das terras do Oeste dos Estados Unidos entre 1862 e 1910, e o que acontece no Brasil até hoje, com a distribuição das terras públicas da Amazônia Legal, em projetos de colonização.

Muitos governos fazem programas de distribuição dessas áreas para agricultores, transformando-os então em proprietários privados. A distribuição dessas terras constitui projetos de colonização, que são diferentes dos programas de Reforma Agrária, pois estes implicam a democratização da terra e a eliminação do latifúndio.

Tipos de Reforma Agrária

Ao longo da história moderna, mas, sobretudo, a partir do desenvolvimento

do capitalismo industrial, muitos países e governos implementaram programas de Reforma Agrária. Esses programas, que surgiram ainda no século XIX, tinham como objetivo garantir o direito à terra e construir sociedades mais democráticas, procedendo-se uma distribuição mais justa de um bem da natureza que, a rigor, deveria ser de toda a população que vive naquele território.

As características e a natureza dos processos de distribuição de terra e desapropriação dos latifúndios variam muito nos diferentes países, dependendo das circunstâncias históricas e das condições geográficas e edafoclimáticas¹ de cada país. Assim, com base nas diversas experiências de Reforma Agrária ocorridas em todo o mundo, pode-se aglutiná-las e classificá-las em diferentes tipos de Reforma Agrária.

Para efeito deste Dicionário, vamos procurar descrevê-las de forma sucinta; o leitor/estudioso deverá buscar literatura especializada para aprofundar-se na compreensão das características e detalhes de cada experiência concreta em determinado país.

Reforma Agrária clássica

Assim são considerados aqueles programas de governo para desapropriação e distribuição *massiva* de terras que ocorreram durante o processo de industrialização. Esse tipo de Reforma Agrária foi o primeiro realizado pelo Estado burguês. Sua característica principal é o fato de essas reformas terem sido feitas com legislação aplicada por governos da burguesia industrial. O objetivo principal desses governos era aplicar o direito republicano e democrático de garantir a todos os cidadãos o acesso à terra e também desenvolver

o mercado interno para a indústria, com a distribuição de terra e renda aos camponeses até então desprovidos de bens.

Em geral, todas as experiências de Reforma Agrária clássica foram massivas e amplas. Ou seja, estabeleceram um limite máximo de tamanho da propriedade rural e desapropriaram *todas as fazendas* acima desse limite. Por outra parte, procuraram distribuir e atender *a todas as famílias* de camponeses que quisessem trabalhar na terra.

Do ponto de vista político, sua aplicação representou uma aliança entre a burguesia industrial e comercial e os camponeses contra os interesses da oligarquia rural, que concentrava a propriedade da terra.

As reformas agrárias clássicas tiveram início nos países industrializados da Europa Ocidental, em meados do século XIX, e se estenderam até o pós-Segunda Guerra Mundial.

Pode-se considerar que a lei de terras do governo Abraham Lincoln, nos Estados Unidos, promulgada no meio da guerra civil, em 1862, também foi uma Reforma Agrária clássica. Essa lei garantiu a todos os cidadãos que morassem no território dos Estados Unidos o direito de acesso a 100 acres de terra (o equivalente a mais ou menos 80 hectares). Nem mais, nem menos. E isso era autoaplicável pelos próprios cidadãos. O objetivo era quebrar o poder econômico do latifúndio escravocrata do Sul e buscar uma justa distribuição das terras da fronteira agrícola do Oeste, extorquidas dos povos indígenas, mediante a sua eliminação ou pelo confinamento em reservas. Apesar dessa origem, essa lei beneficiou mais de 6 milhões de famílias de agricultores de 1862 a 1910. E distribuiu mais de 300 milhões de hectares de terras.

Entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, cerca de 20 países da Europa Oriental aplicaram leis de Reforma Agrária, por meio de governos das burguesias locais que distribuíram terras aos camponeses. Nesse caso, suspeita-se que a motivação principal não era o desenvolvimento do mercado interno, pois eram países de baixo nível industrial, mas sim o medo de que a Revolução Russa de 1917 se alastrasse para os países vizinhos.

Depois da Segunda Guerra Mundial, as forças militares intervencionistas dos Estados Unidos promoveram leis de Reforma Agrária em alguns países da Ásia por eles invadidos e controlados durante a guerra. E assim, *a manu militari*, foram feitas reformas agrárias amplas no Japão, nas Filipinas e na província chinesa de Taiwan, que, por ser uma ilha, foi protegida pelas forças armadas norte-americanas da revolução popular maoísta. Após 1956, fez-se uma Reforma Agrária também na Coreia do Sul.

Reforma Agrária anticolonial

Durante os processos de independência política das colônias da América Latina, houve também algumas experiências de Reforma Agrária. Foram promovidas no contexto de uma nova ordem política de vocação nacionalista que tratou de desapropriar as terras dos latifundiários subalternos às metrópoles, distribuindo-as entre os camponeses sem-terra locais.

A maior de todas as experiências desse tipo foi a do Haiti, realizada a partir de 1804. Ela foi muito importante para a população haitiana, pois combinou a libertação da escravidão do jugo político francês com a implantação

da república e a distribuição massiva da terra aos camponeses, ex-escravos.

No Paraguai, durante o governo republicano de José Gaspar de Francia, no período de 1811 a 1816, também houve, até seu governo progressista ser derrubado do poder pelas forças locais conservadoras, um intento de Reforma Agrária, com distribuição de terras aos camponeses de origem guarani, porém de forma limitada.

E no Uruguai, durante o governo de José Artigas, a partir de 1811, houve um intento, mais limitado ainda, de distribuição de terras aos camponeses *criollos*, em terras de estancieros espanhóis.

Reforma Agrária radical

Caracteriza-se pela tentativa da erradicação do latifúndio e pela distribuição da terra realizada pelos próprios camponeses. Esses processos excluíram a necessidade de o Estado burguês criar leis de Reforma Agrária, realizando-se no bojo de revoltas populares mais amplas.

O primeiro exemplo histórico de Reforma Agrária radical é o da Revolução Mexicana, ocorrida de 1910 a 1920, quando os camponeses, liderados por Pancho Villa no norte e Emiliano Zapata no sul, armaram-se e, sob o lema “Terra para quem nela trabalha”, distribuíram as terras entre si, expulsando ou fuzilando os latifundiários. Mesmo com a Revolução Mexicana derrotada e seus líderes mortos, a burguesia nacional que tomou o poder ao final teve de respeitar a distribuição das terras que fora feita sem a lei e sem a normatização do Estado.

A segunda experiência é a Revolução Popular na Bolívia, entre 1952

e 1954, quando, repetindo o caso mexicano, os camponeses se armaram, marcharam sobre a capital La Paz, impuseram um governo revolucionário e, ao longo desse processo, expropriaram todas as grandes propriedades e as distribuíram entre si, sem lei e sem o poder do Estado. Nesse caso, a história se repetiu. A revolução foi derrotada, os camponeses voltaram para as suas comunidades, mas o novo poder político respeitou a distribuição das terras feita durante o processo.

Reforma Agrária popular

Consiste na distribuição massiva de terras a camponeses, no contexto de processos de mudanças de poder nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista, e os camponeses. Desses processos resultaram leis de Reforma Agrária progressistas, populares, aplicadas combinando-se a ação do Estado com a colaboração dos movimentos camponeses.

Onde esse tipo de Reforma Agrária ocorreu, ele não afetou necessariamente o sistema capitalista, e seu grau de abrangência esteve relacionado com os processos de mudanças sociais, econômicas e políticas havidas em cada país. Algumas dessas reformas tiveram resultados que perduram até os dias de hoje, outras foram derrotadas e os fazendeiros desapropriados recuperaram suas terras.

Há muitos exemplos desse tipo de Reforma Agrária. Citamos aqui apenas os casos mais notórios ou que tiveram maior influência sobre outros países e governos. A mais importante experiência de Reforma Agrária popular foi a que ocorreu durante o processo da Revolução Chinesa, no período que vai

de 1930 a 1950. Na medida em que o Exército Vermelho e o Partido Comunista iam liberando territórios, eram também aplicados processos de distribuição de terras, que uniam o poder do governo revolucionário, popular, com os camponeses, que também estavam engajados no Exército Vermelho. O objetivo principal era garantir terra a todos os camponeses que viviam nos povoados rurais, base da organização social do interior da China e, por meio dela, trabalho para todos, eliminando-se as rendas pagas aos latifundiários e criando-se condições para a produção de alimentos para todos.

Na década de 1950, houve experiências de Reforma Agrária popular nas margens do rio Nilo, durante o Governo Nasser, no Egito; e no norte do Vietnã, nas áreas liberadas dos franceses. Existiu ainda a tentativa de Reforma Agrária na Guatemala no curto espaço do governo de Jacobo Arbenz (1951-1954).

Depois, na década de 1960, tivemos as experiências mais conhecidas de Cuba, que, ao longo de sua história, fez três Reformas Agrárias, com natureza e amplitude diferentes, mas a primeira, logo após a Revolução Popular de 1959, teve uma natureza essencialmente popular. A outra experiência, mais recente, foi a da Revolução Sandinista, na Nicarágua, entre 1979 e 1989, que também desenvolveu um processo de Reforma Agrária popular.

Reforma Agrária parcial

Logo após a Segunda Guerra Mundial, com a efervescência da luta de classes e o rescenso de movimentos revolucionários em diversos países da América Latina, África e Ásia, os go-

vernos locais, de cunho burguês e aliados do imperialismo, obrigaram-se a implantar políticas de Reforma Agrária. Estas, no entanto, em geral não tiveram um caráter massivo e amplo, uma vez que esses governos também eram compostos pelas oligarquias rurais.

O Governo Kennedy, nos Estados Unidos, durante a década de 1960, chegou a fazer pressões para que governos conservadores seus aliados implantassem políticas de Reforma Agrária, como forma de conter o ímpeto de mudanças que havia no continente. Seu governo propôs a necessidade de reformas agrárias clássicas, numa famosa conferência realizada em Punta del Este, no Uruguai, em 1961, pois imaginava que, sendo a maior parte da população rural, uma Reforma Agrária poderia produzir reformas que evitassem mudanças mais radicais, como havia ocorrido recentemente em Cuba.

Nessa conferência, criou-se o Instituto Interamericano de Ciências Agrárias (IICA), com sede na Costa Rica, que tinha por objetivo servir de retaguarda a esses processos. Assim, houve alguns intentos de Reforma Agrária em alguns países, porém parciais, não atingindo a maioria dos latifúndios, e poucas famílias camponesas foram beneficiadas.

Pode-se incluir nessas experiências diversos casos de Reforma Agrária ocorridos na América Latina no período 1964-1970, como as do Chile, durante o governo de Eduardo Frei (1964-1970), do Peru, durante o governo militar de Velasco Alvarado (1968-1975) e do Equador (1963-1966) e de Honduras (1963-1980), governados por juntas militares. A Reforma Agrária mexicana realizada durante o governo do general Lázaro Cárdenas (1934-

1940) teve certa amplitude; foi dirigida pelo governo progressista, mas não conseguiu atender a todas as famílias de camponeses sem-terra.

Reforma Agrária de liberação nacional

Experiências ocorreram basicamente nos países da África, a partir da década de 1960, durante o processo de luta pela independência e descolonização. No contexto dessas vitórias, a maioria dos governos se apoderou das terras utilizadas, de “propriedade” de colonos europeus, em geral fazendeiros capitalistas brancos. Essas terras foram então distribuídas das mais diferentes formas para as comunidades e líderes tribais. Em alguns casos, foram seguidos critérios mais democráticos que procuravam atender a todos os camponeses que quisessem terra.

Os casos que tiveram maior amplitude foram os processos de liberação nacional e distribuição de terras na Tanzânia, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Congo, Líbia e Argélia. No entanto, houve também processos de liberação nacional em que, depois da independência, os novos governantes fizeram acordos com os fazendeiros capitalistas brancos e não distribuíram a terra aos camponeses, como aconteceu no Quênia, no Zimbábwe e na África do Sul.

Reforma Agrária socialista

Realizada em diversos países no contexto de processos revolucionários que buscavam também a superação do capitalismo e a construção do modo de produção socialista.

As reformas agrárias socialistas se baseiam no princípio de que a terra pertence a toda a nação. Portanto, não pode existir propriedade privada da terra, nem compra e venda de terra. E o Estado organiza as diversas formas de uso e propriedade social das terras. As formas sociais de uso e propriedade mais adotadas foram o associativismo de base, em pequenos grupos de famílias, empresas sociais autogestionárias, cooperativas de produção e empresas estatais. Cada país, de acordo com suas condições objetivas e subjetivas, teve a predominância de uma ou outra forma de propriedade social.

Nos processos de Reforma Agrária socialista, a produção foi planejada pelo Estado de acordo com as necessidades de toda a sociedade e induzida para ser aplicada pelas diferentes formas de organização da produção e da terra.

Os casos mais conhecidos desse tipo de Reforma Agrária foram as experiências na Rússia, em especial no período do governo de Josef Stalin (1924-1953), mas houve também experiências na Iugoslávia, Coreia do Norte, Alemanha Oriental, Ucrânia e outros países do chamado bloco soviético.

A China tentou fazer uma Reforma Agrária socialista durante o período da Revolução Cultural, na década de 1960, mas ela foi infrutífera; depois, nos anos 1980, o país voltou às origens, com a Reforma Agrária popular. Cuba também tentou avançar para uma Reforma Agrária socialista a partir de 1975, estimulando novas forças coletivas de produção e ampliando o peso das empresas estatais no campo, em especial na produção da cana-de-açúcar; porém, depois da crise de 1989, voltou aos processos anteriores de Reforma Agrária popular.

Política de assentamentos rurais

São aqueles programas de governo que procuram distribuir terras a famílias de camponeses, utilizando-se da desapropriação ou compra da terra dos fazendeiros. São, porém, limitados na abrangência e não afetam a estrutura da propriedade da terra (ver ASSENTAMENTO RURAL).

São políticas parciais, que atendem aos camponeses, mas não são massivas, e por isso funcionam mais para resolver problemas sociais localizados ou atender populações mobilizadas que pressionam politicamente o governo.

O governo dos Estados Unidos, principalmente, tem estimulado essa política em muitos países, mediante ações e recursos do Banco Mundial, que ajuda a financiar a compra de terras dos fazendeiros. Os programas do Banco Mundial ficaram conhecidos como CRÉDITO FUNDIÁRIO, Banco da Terra etc. e foram aplicados nos países de maior tensão na disputa pela terra, como Brasil, Filipinas, África do Sul, Guatemala, Colômbia e Indonésia.

A Reforma Agrária no Brasil

Com base na definição de Reforma Agrária e nas tipologias ocorridas nas experiências históricas dos povos, pode-se concluir que no Brasil nunca houve um processo de Reforma Agrária. Por isso, a concentração da propriedade da terra aumenta a cada ano, como resultado da lógica de acumulação do capital. Os índices de Gini² relativos a 2006, medidos pelo censo agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela-

ram que a concentração é maior agora do que em 1920, quando o país havia acabado de sair da escravidão.

Durante o Governo João Goulart (1961-1964) houve uma tentativa de Reforma Agrária clássica, pregada para toda a América Latina pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (Cepal) e expressa no projeto organizado pelo então ministro do Planejamento Celso Furtado. No entanto, logo após o anúncio do envio do projeto de lei ao Congresso, o governo foi derrubado (1º de abril de 1964).

Seguiram-se vinte anos de regime militar, que priorizou apenas programas de colonização, distribuindo as terras públicas na fronteira agrícola da Amazônia Legal para camponeses sem-terra e, sobretudo, para grandes fazendeiros e empresas capitalistas do Centro-Sul.

A partir de 1984-1985, foi retomado o regime democrático, com o ressurgimento dos movimentos sociais camponeses. Até o momento, porém, não houve acúmulo suficiente de forças políticas para implementar programas massivos de Reforma Agrária, independentemente de sua natureza.

Há ainda diversas polêmicas na sociedade brasileira em relação ao tema da Reforma Agrária: elas aparecem na imprensa, no governo, na academia e mesmo entre os movimentos sociais do campo. Primeiro, a expressão *Reforma Agrária* continua sendo utilizada no Brasil apenas como sinônimo de desapropriação de alguma fazenda e da política de assentamentos rurais. A segunda polêmica é sobre haver ou não necessidade de uma verdadeira Reforma Agrária. As forças conservado-

ras presentes no governo, na imprensa e na academia defendem a ideia de que o Brasil já resolveu seu “problema agrário”; portanto, não há necessidade de uma Reforma Agrária do tipo clássico. Do ponto de vista do capitalismo, agora em sua fase de dominação pelo capital financeiro e pelas empresas transnacionais, de fato, não há necessidade de democratização da propriedade da terra como fator indutor do desenvolvimento do mercado interno e das forças produtivas no campo, como é o caso na fase do capitalismo industrial.

Há, no entanto, na sociedade brasileira, forças populares e sociais que defendem ainda a possibilidade de uma Reforma Agrária clássica como a prevista no projeto de Celso Furtado durante a década de 1960. Para esses setores, no Brasil, há ainda a possibilidade e a necessidade de uma Reforma Agrária do tipo clássico, pois existem em torno de 120 milhões de hectares de terra considerados grandes propriedades improdutivas – e que, portanto, não desempenham a sua função social. E seria possível, sem afetar as áreas dominadas pelo capital e pelo agronegócio, desapropriar essas fazendas e distribuí-las aos camponeses sem-terra visando-se à geração de emprego, ao desenvolvimento do mercado interno e à solução do problema social dos milhões de trabalhadores sem-terra. Ela, porém, não é feita por falta de vontade política da burguesia industrial brasileira, que não vê necessidade, pelos motivos elencados anteriormente, de apoiar uma Reforma Agrária clássica que elimine o latifúndio da realidade agrária brasileira. Até porque, o capitalismo brasileiro mesclou nas empresas as diversas formas de capital comercial, industrial e financeiro, capitais que são

também grandes proprietários de fazendas e controlam amplos setores da produção e do comércio agrícolas.

Os movimentos sociais do campo articulados na Via Campesina, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Comunidades Quilombolas e o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil, defendem a necessidade de uma Reforma Agrária popular.

A proposta de Reforma Agrária popular por estes movimentos defendida tem características similares às que se aplicaram historicamente em outros países, mas apresenta especificidades que levam em conta a realidade brasileira. Em termos gerais, ela compreende a necessidade de um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades, estabelecendo-se inclusive um limite máximo da propriedade rural no Brasil – a proposta dos movimentos é que o limite máximo seja de até 35 módulos (o módulo varia de região para região, mas a média do limite nacional ficaria em 1.500 hectares) – e sua distribuição a todas as 4 milhões de famílias de camponeses sem-terra ou com pouca terra que ainda vivem no meio rural brasileiro. Combina a distribuição de terras com a instalação de agroindústrias cooperativas em todas as comunidades rurais, para que haja um desenvolvimento das forças produtivas e para que os trabalhadores rurais possam auferir a renda do valor agregado às matérias-primas agrícolas pelo processo de industrialização. Compreende a necessidade de adoção de novas técnicas agrícolas, baseadas na agro-

cologia, que consigam aumentar a produtividade das áreas e do trabalho em equilíbrio com a natureza e sem uso de venenos agrícolas. Prevê, ainda, a democratização da educação formal, garantindo o acesso à escola desde o ensino fundamental até o ensino superior a todos os jovens que vivem no campo e a superação completa do analfabetismo entre os trabalhadores adultos. Além disso, implica um programa nacional de mecanização agrícola baseado em pequenas máquinas e ferramentas,

que permita aumentar a produtividade do trabalho, diminuindo o esforço físico humano, sem expulsão da mão de obra do campo. E, finalmente, compreende um amplo programa de valorização das manifestações culturais do meio rural em geral vinculado aos hábitos alimentares, músicas, cantorias, poesias, celebrações religiosas e festas rurais. Essas são as características fundamentais de uma proposta de Reforma Agrária popular para a realidade brasileira nos tempos atuais.

Notas

¹ Condições características de cada região relacionadas com a fertilidade natural do solo, a quantidade de água e sol, e as condições de clima para agricultura.

² O índice de Gini serve para medir desigualdades (de terra, de renda, de riqueza, de acesso a bens etc.) e varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais igualitária a distribuição, mais próximo de 0 fica o índice, e quanto maior a desigualdade, mais próximo de 1 ele fica.

Para saber mais

BOGO, A. *Lições da luta pela terra*. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 433, de 24 de janeiro de 1992*: dispõe sobre a aquisição de imóveis rurais, para fins de reforma agrária, por meio de compra e venda. Brasília: Presidência da República, 1992.

CARTER, M. *Combatendo a desigualdade social: o MST e a Reforma Agrária no Brasil*. São Paulo. Editora da Unesp, 2010.

D'INCAO, M. da C. (org.). *Reforma Agrária: significado e viabilidade*. Petrópolis: Vozes, 1982.

FERNANDES, B. M. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAZIANO NETO, F. *A tragédia da terra*. São Paulo: Iglu/Editora da Unesp, 1990.

_____. *Qual reforma agrária? Terra, pobreza e cidadania*. São Paulo: Geração Editorial, 1996.

LEAL, L. (org.). *Reforma Agrária na Nova República*. São Paulo: Cortez–Educ, 1985.

LERRER, D. *Reforma agrária: os caminhos do impasse*. São Paulo: Garçoní, 2003.

MARTINS, J. de S. *Reforma agrária: o impossível diálogo*. São Paulo: Edusp, 2000.

MEDEIROS, L. S. de. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

_____; LEITE, S. (org.). *Assentamentos rurais: mudança social e dinâmica regional*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

MITSUE, M. *A história da luta pela terra no Brasil e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

ROCHA, J.; BRANDFORD, S. *Rompendo a cerca*. São Paulo: Casa Amarela, 2003.

SILVA, J. G. da. *A Reforma Agrária no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. *Caindo por terra*. São Paulo: Busca Vida, 1987.

_____. *Buraco negro: a Reforma Agrária na Constituinte*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

STEDILE, J. P. (org.). *A questão agrária no Brasil: programas políticos*. São Paulo: Expressão Popular, 2005. V. 3.

_____; FERNANDES, B. M. *Brava gente brasileira: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

VEIGA, J. E. da. *A Reforma Agrária que virou suco: uma introdução ao dilema agrário no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.

Páginas na rede de computadores que tratam da questão agrária no Brasil

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE REFORMA AGRÁRIA (ABRA) – entidade de pesquisa e estudos: <http://www.abrareformagraria.org.br>.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) – organismo de pastoral das Igrejas Católica e Luterana: <http://www.cpt.org.br>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA AGRICULTURA (CNA) – representação sindical dos patrões na agricultura: <http://www.cna.org.br>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA (CONTAG) – representação sindical dos trabalhadores na agricultura: <http://www.contag.org.br>.

DATALUTA – núcleo de pesquisa e dados estatísticos de conflitos no campo da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *Campus* de Presidente Prudente: <http://www.dataterra.org.br>.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA): <http://www.incra.gov.br>.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): <http://www.mst.org.br>.

NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DESENVOLVIMENTO RURAL (NEAD) – núcleo de estudo e dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário: <http://www.nead.gov.br>.

RENDA DA TERRA

João Pedro Stedile

Renda da terra é uma teoria geral dentro da área da economia política que procura estudar e explicar como funciona a lógica do capital na organização da produção agrícola no modo de produção capitalista.

Karl Marx foi o principal estudioso que, no século XIX, procurou desvendar com detalhes como funcionava a lógica do desenvolvimento do capital na organização da produção de todos os bens na sociedade. Em seu método de trabalho, ele aproveitou as pesquisas e reflexões que haviam sido feitas por outros pensadores mais antigos, e por alguns de seus contemporâneos, entre eles François Quesnay, Adam Smith, David Ricardo, Stuart Mill e Thomas Robert Malthus. Marx se baseou nos estudos que seus antecessores fizeram e no funcionamento real do capitalismo industrial para elaborar as teorias clássicas que explicam a lógica do capital na organização da produção e que estão reunidas nas teorias da mercadoria, do valor, da mais-valia, da acumulação e da reprodução ampliada do capital.

Entre 1848 e 1883, período em que produziu suas principais teorias, Marx estudou o funcionamento do capitalismo por meio de pesquisas empíricas na agricultura inglesa e nas fábricas, no auge do desenvolvimento do capitalismo industrial.¹

No entanto, ao estudar a forma como o capital se desenvolvia e organizava a produção na agricultura, Marx concluiu que havia particularidades e especificidades relacionadas com a

natureza, o ciclo da produção, o limite físico da unidade de produção e a dispersão dos produtores capitalistas. Assim, a teoria que explicava o funcionamento do capital dentro de uma fábrica não era suficiente para explicar a realidade do capital na produção agrícola. Ele percebeu, portanto, que havia muitas diferenças entre a atuação do capital na indústria, no comércio e na agricultura.

Na indústria e no comércio se formava uma taxa média de lucro por ramo de atividade. Os capitalistas concorriam entre si, dentro do mesmo ramo, para conseguir maior produtividade do trabalho e taxas de lucro mais altas. Assim, os capitalistas que obtivessem taxas menores de lucro, abaixo da média, teriam menor capacidade de acumulação e de crescimento e tenderiam a ir à falência ou suas empresas serem compradas por outros capitalistas. E esse processo gerava uma concentração permanente do capital num mesmo ramo de produção.

Já na agricultura, Marx percebeu que a taxa média de lucro não se dava por produto agrícola, mas era determinada pela utilização de todas as terras na produção de todos os produtos agrícolas colocados no mercado. A essas características específicas da forma de funcionamento do capital na agricultura Marx chamou de teoria geral da renda da terra.

Contudo, como já ressaltamos acima, Karl Marx usou como método de trabalho os estudos preliminares

de outros autores, seus antecessores, sobre as especificidades do capital na agricultura. Ele partiu das concepções elaboradas sobretudo por Adam Smith, Johann Karl Rodbertus, David Ricardo e Thomas Robert Malthus, que trataram do tema usando também a denominação de renda da terra. Marx se apropriou dessa designação e a utilizou como referência à teoria do desenvolvimento do capital na agricultura.

Feita esta contextualização teórico-histórica, vamos aos conceitos fundamentais construídos por Marx.

Taxa média de lucro na agricultura

Na agricultura capitalista, existem em cada país, em geral, milhares de produtores capitalistas, donos dos meios de produção, que aplicam seu capital na organização da produção de mercadorias agrícolas. Essas mercadorias podem ser alimentos para seres humanos ou animais, matérias-primas para a indústria do vestuário, têxtil e de calçados, mercadorias para construção civil ou pata a obtenção de energia, como carvão e lenha. Mais recentemente surgiram novas mercadorias de origem agrícola, que são os chamados AGROCOMBUSTÍVEIS (etanol, óleo diesel vegetal, álcool etc.) – no vocabulário da imprensa em geral, também são conhecidos pela expressão biocombustíveis.

Os produtores capitalistas e os agricultores em geral precisam da terra, que é um bem da natureza fundamental para a produção dessas mercadorias. Marx defende a tese de que na agricultura se forma uma taxa média de lucro entre todos os produtores capitalistas,

independentemente do tipo de produto e do tamanho da área de terra utilizada. Essa taxa média de lucro será determinada por todos os produtores, seja aqueles que obtêm elevadas taxas com produtos mais lucrativos, seja aqueles que atuam nas piores terras, distantes do mercado e com produtos menos rentáveis. Todos eles terão garantida uma taxa média de lucro.

Essa assertiva se comprova na prática, pois, caso um capitalista que atua em terras menos férteis, mais distantes etc. não tivesse lucro, ele abandonaria a produção daquele produto e migraria somente para aqueles que gerassem lucro. E, ao longo do tempo, teríamos a produção de apenas poucos produtos na agricultura, independentemente das necessidades da sobrevivência humana. Portanto, mesmo nas piores terras, e nas piores condições de produção, o fazendeiro capitalista tem “direito” a ter lucro.

E como a taxa média de lucro é formada pela média de todos os produtores de todos os ramos de produção, cada vez que um produto agrícola aumenta muito a sua taxa de lucro particular, imediatamente influencia para que a taxa média suba, fazendo, portanto, que aumente a taxa de lucro de todos os demais produtores agrícolas.

Portanto, quando um produto agrícola sobe de preço no mercado, por qualquer motivo, ele aumenta a taxa de lucro daquele produtor, e influi no aumento da taxa média dos demais, influenciando para que haja aumento de preço médio em todos os produtos agrícolas daquela região ou universo.

Essa assertiva também se revela verdadeira até os dias de hoje.

Renda da terra

Há um limitante na produção capitalista de bens agrícolas, que é a existência da terra, do espaço físico necessário. Afinal, só é possível produzir mercadorias agrícolas sobre a terra. Mesmo quando se aplicam técnicas específicas de produção em estufas ou de hidroponia, que usa alto componente de água e fertilizantes líquidos, essas instalações necessitam de um espaço e clima determinado. E a terra é um bem da natureza, limitado no espaço.

Não é isso o que acontece na indústria. A instalação de uma ou de várias fábricas não é determinada pelo fator terra ou pela limitação de espaço. Como a produção industrial se concentra em pequenos espaços, é possível instalar um número indefinido de novas fábricas, em muitos lugares, sem estar limitado pela inexistência de terra. Nesse caso, o espaço físico não é limitante. E, teoricamente, a expansão de novas fábricas para produzir a mesma mercadoria não estaria limitada pela necessidade de mais terrenos para sua instalação, pois o espaço físico ocupado por uma fábrica é reduzido e tanto o planeta quanto o território de um país permitiriam sua expansão quase infinita.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, introduziu-se na sociedade o direito à propriedade privada da terra. Ou seja, como parte da lógica do capitalismo, os Estados republicanos, sob a hegemonia da classe burguesa, garantiram o direito da propriedade privada sobre um bem da natureza, como uma espécie de segurança dada pelo Estado aos capitalistas que investissem seu capital na agricultura. E a terra, apesar de não ser fruto do

trabalho humano, e portanto não ter valor, passou a ter preço – um preço determinado por essa condição de propriedade privada, para quem tivesse capital para investir nela.

Do regime jurídico-político do direito à propriedade privada de um espaço da natureza é que surgiu, então, o “monopólio” da propriedade da terra, por parte daqueles que tivessem maior dinheiro-capital para se apropriar dela. Pois se a terra é limitada pela existência na natureza, seria muito difícil que todos os cidadãos de uma mesma sociedade tivessem iguais condições de dinheiro e que houvesse terras de exploração agrícola para todos.

A teoria da renda da terra procura explicar que os capitalistas, ao investirem seus capitais na compra e manutenção da propriedade da terra, depois cobram de toda a sociedade uma espécie de taxa de retorno desse capital, embutindo nos preços agrícolas uma renda extra, acima do lucro médio, pelo simples fato de serem proprietários privados daquela terra. Então, poderíamos dizer que a renda da terra é um valor acima do lucro médio que todos os produtores capitalistas auferem e que é inserido no valor das mercadorias agrícolas vendidas, mas que se destina apenas aos que são proprietários da terra. Essa renda da terra é resultante apenas do fato de existir a propriedade privada da terra. Por isso, Marx chamou a esse tipo de renda auferida pelos proprietários capitalistas da terra de *renda da terra absoluta* – porque se refere a um “direito” privado, adquirido de forma absoluta, que ninguém contesta em função do regime político existente no capitalismo – o qual determina a propriedade privada dos meios de produção e, no caso, também de um bem da natureza.

Mas atenção: nem todos os capitalistas da agricultura auferem a renda da terra absoluta, apenas aqueles que são proprietários da terra. Alguns capitalistas não proprietários inclusive pagam a renda da terra. Se um fazendeiro capitalista organiza a produção de mercadorias agrícolas, mas não possui a propriedade da terra, certamente ele precisará arrendá-la. E, portanto, conseguirá obter uma taxa média de lucro, porém terá de pagar, ou seja, transferir uma parcela de seu lucro ao proprietário da terra, que não investe na produção, mas cobra um “pedágio” pelo uso da sua propriedade.

E como seria determinado o valor dessa renda da terra absoluta? Os pensadores clássicos nos deram a pista: é o valor médio do arrendamento que caracteriza o valor da renda da terra absoluta, praticado em cada sociedade.

Renda da terra diferencial

Ao seguir suas pesquisas, Marx descobriu que as condições específicas de produção são diferentes de um fazendeiro-capitalista para outro, por causa da localização, das condições das terras, da proximidade ou não do mercado etc. Essa enorme diferenciação, no entanto, não se dá na indústria, onde, em um mesmo ramo, as condições de produção são bastante similares. Por exemplo, entre as fábricas de calçados, o sistema de produção é basicamente o mesmo, com a mesma tecnologia, as mesmas máquinas, as mesmas condições, variando apenas a escala de produção. Na agricultura, portanto, alguns capitalistas do campo obtêm um lucro extraordinário, acima da taxa média de lucro obtida pela maioria dos outros fazendeiros.

A essa taxa de lucro extraordinário, que apenas alguns fazendeiros capitalistas obtêm, Marx chamou renda da terra diferencial.

Marx tentou explicar as razões para que apenas alguns fazendeiros obtivessem essa taxa de lucro extraordinário. E a primeira explicação encontrada foi que alguns produtores capitalistas possuem terras mais férteis, que precisam de menos adubos, e, portanto, têm menor custo e obtêm maior produtividade física das plantas ou animais. Há ainda situações em que as fazendas, mesmo não tendo essas condições naturais de fertilidade, possuem uma característica geográfica particular: estão mais próximas do mercado consumidor, das cidades ou do porto de exportação, o que gera menor custo de transporte, oportunidades de melhores preços nas entressafras etc. Ao lucro extraordinário recebido pelos fazendeiros capitalistas essas condições particulares, Marx chamou renda da terra diferencial I.

Porém o estudo da realidade da agricultura revelou que havia também alguns fazendeiros que obtinham um lucro extraordinário, acima dos demais, por outra razão: porque conseguiam administrar seu capital constante aplicado em máquinas e benfeitorias de uma forma mais produtiva do que a maioria dos outros fazendeiros. Ou seja, comparando dois ou mais fazendeiros que tivessem as mesmas condições de fertilidade das terras, igual proximidade do mercado e produzissem um mesmo produto agrícola, alguns deles organizavam o processo produtivo com um número de máquinas mais apropriado, que levou a uma produtividade do trabalho maior do que a de seus vizinhos fazendeiros. Por exemplo, dois fazen-

deiros possuem mil hectares de terra cada um, produzem soja e têm a mesma produtividade física: 45 sacos de soja por hectare. Porém um deles, em vez de ter dez tratores pequenos, e portanto dez tratoristas, investiu em cinco tratores maiores, que conseguem cultivar os mesmos mil hectares, com apenas cinco tratoristas. Com isso, esse fazendeiro terá uma produtividade do trabalho, de seus empregados, maior do que o fazendeiro vizinho. A esse segundo tipo de renda diferencial Marx chamou renda da terra diferencial II.

Preço da terra

A terra é um bem da natureza e, portanto, não é fruto do trabalho humano. Pela teoria geral do valor, os bens, as mercadorias só têm valor no mundo capitalista quando são fruto do trabalho. E, inclusive, seu valor se mede pela soma dos dias de trabalho necessários em média para produzi-lo, seja no tempo pregresso, na forma das matérias-primas e ferramentas necessárias, seja no trabalho imediato da produção daquele bem. Com base nessa teoria, a terra não é fruto de trabalho, logo, ela não tem valor.

Como então explicar que a terra não tem valor, mas tem um preço? A explicação dos pensadores clássicos anteriormente citados é que a propriedade privada da terra a transformou numa mercadoria especial, que pode ser comprada por qualquer pessoa que pague por ela. Na verdade, quando se compra uma terra, não se compra o valor trabalho que haveria dentro dela, mas sim um direito de exploração. Por isso, ela se transformou numa mercadoria especial, uma mercadoria-fetiche, porque o que as pessoas compram é um direito.

E como se determina o preço dessa mercadoria especial, que em geral é fixado por hectare, na moeda de cada país? Segundo os pensadores clássicos, o preço da terra é na verdade a renda absoluta acumulada. Ou, em outras palavras, uma antecipação do lucro que um capitalista faz ao ex-proprietário da terra, transferindo a ele certo valor em dinheiro, na expectativa de poder obter de volta esse capital, ao longo do tempo.

Em muitas regiões agrícolas do Brasil e de todo o mundo, muitas vezes o preço médio da terra é fixado em dinheiro, pelo equivalente do volume de mercadorias que se pode obter naquela terra, o que, no fundo, representa também a possibilidade de obtenção do lucro médio, com aquela determinada produção. Assim, por exemplo, em áreas de soja, fixa-se o preço do hectare de terra pelo preço de mercado de 30 sacos de soja. No exemplo concreto, como a produtividade seria de 45 sacos por hectare, o capitalista comprador está antecipando ao vendedor parte da renda absoluta que ele obterá se ele mesmo fosse utilizar a terra.

Por outra parte, quando um fazendeiro ou camponês organiza a produção agrícola numa determinada área, ele aplica dias de trabalho sobre a terra nua, na forma de preparo para agricultura (por exemplo, desmatamento ou sistematização da área em curvas de níveis), construção de benfeitorias, bens, cercas etc. Esses dias de trabalho que se incorporam à propriedade também são contabilizados no preço médio da terra. Assim, duas áreas iguais, localizadas na mesma região, voltadas para o mesmo produto, podem ter preços diferentes pelo fato de uma delas ter também um valor agregado por mais trabalho realizado nela.

Como a teoria nos explica, se o preço médio das terras é determinado pela expectativa e possibilidades reais de lucro a ser obtido dela, na vida real das sociedades capitalistas, cada vez que sobe a taxa de lucro na agricultura, sobem também os preços por hectare de terra. E cada vez que cai a taxa média de lucro da agricultura, caem também os preços por hectare de terra.

A especulação com os preços da terra

À medida que o capitalismo foi se desenvolvendo e hegemонizando as condições de produção na agricultura, os capitalistas perceberam que a terra era uma mercadoria especial e finita, pois o tamanho das terras é determinado pela natureza. Não se pode aumentar seu tamanho, portanto seu acesso estaria limitado a alguns proprietários. Com essa perspectiva, muitos capitalistas que não estavam vinculados ao setor agrícola, nem tinham interesse em produzir mercadorias agrícolas, passaram a investir seu capital-dinheiro na compra do “direito” de ter terra, como uma forma de reserva de valor para seu capital-dinheiro. Por ser um direito, essa terra seria, ao mesmo tempo, facilmente negociável, quando os preços oscilassem para acima do que foi pago. Formou-se então um mercado de disputa das terras pelos capitalistas

que possuem dinheiro e não necessariamente têm interesse em produzir na agricultura. Eles aplicam o dinheiro comprando o direito de determinadas áreas de terra; quando a taxa de lucro sobe, e portanto os preços das terras aumentam, eles as revendem para obter maiores margens de lucro nessa operação comercial-especulativa.

Há uma segunda forma de prática de especulação sobre o preço das terras. Ela ocorre nas regiões de fronteira agrícola, onde as terras ainda não estão incorporadas à propriedade privada dos capitalistas. Em alguns países ou em algumas regiões dentro dos países – como, aqui no Brasil, é o caso da região amazônica –, há ainda muitas terras que não possuem proprietários. Elas talvez sejam utilizadas de forma comunitária, por populações locais e nativas, ou podem ser consideradas terras públicas, de domínio do Estado. Nessas regiões, muitos capitalistas especuladores se apoderam das terras, tomando posse delas ou comprando-as, a preços simbólicos, das comunidades locais. Depois essas terras são cercadas e registradas como propriedade privada. Após o registro, seus compradores promovem o desmatamento e a melhoria do acesso a estradas, preparam as terras para o cultivo e revendem a outros capitalistas por preços mais valorizados, obtendo assim altas taxas de lucro.

Nota

¹ O conjunto das teorias de Marx sobre o funcionamento do capitalismo está reunido na obra clássica *O capital: crítica da economia política*. Durante o século XX, outros pesquisadores contemporâneos recuperaram escritos e anotações do Marx que revelam seu método de trabalho, suas pesquisas e os comentários que fazia aos autores que o antecederam. As reflexões anotadas nos cadernos manuscritos de Marx foram editadas, como *Grundrisse, Teorias da mais-valia, Manuscritos de Marx* e, ainda, no tomo IV de *O capital*.

Para saber mais

KAUTSKY, K. *A questão agrária*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968. Cap. 5: O caráter capitalista da agricultura moderna.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. L. 3, v. 4.

_____. *O capital*. São Paulo: Nova cultural, 1988. (Os economistas, 5).

_____. *Teorias sobre la plusvalía*. Buenos Aires: Grijalbo, 1975. T. 3.

ROSENBERG, D. *Comentarios a El capital*. México, D. F.: Universidad Autónoma de México, 1977. (Apostilas de la Unam).

UMBELINO, A. de O. *Modo capitalista de produção e agricultura*. São Paulo: Ática, 1990.

R

REPRESSÃO AOS MOVIMENTOS SOCIAIS (CAMPO E CIDADE)

Maurício Campos dos Santos

Repressão é um conceito amplo que abrange diversos tipos de ações, levadas a cabo pelas elites dominantes, detentoras do poder econômico, político e militar para *impedir, paralisar ou derrotar as lutas travadas pelos movimentos sociais*. Inclui a violência (repressão física) como ação de última instância, mas também a JUDICIALIZAÇÃO das lutas e dos lutadores (ou seja, seu enquadramento em processos judiciais, normalmente com base na legislação penal) e todas as ações culturais, ideológicas e midiáticas utilizadas para obter apoio social e para justificar e favorecer (em uma palavra, legitimar) as ações violentas e judiciais.

Todas as modalidades de repressão podem ser efetuadas tanto por agentes privados a serviço direto das elites (pistoleiros, grupos paramilitares, empresas de segurança privada, imprensa corporativa, escritórios de advocacia, grupos culturais e religiosos etc.) quanto pelo

Estado. As ações violentas realizadas por agentes privados (principalmente pistoleiros, sicários e paramilitares) são na maior parte das vezes ilegais e deveriam ser combatidas pelo Estado, mas na realidade há uma enorme conivência dos diferentes poderes estatais (Executivo, Legislativo e Judiciário) com tais crimes, sendo que muitos grupos armados privados são organizados e formados dentro do próprio aparelho estatal. Uma vez que a ação estatal reveste-se de uma *legitimidade de princípio*, posto ser considerada expressão da vontade da coletividade (por todas as concepções do Estado que negam seu *caráter ou fundamento de classe*), vamos nos concentrar nela.

Desde a origem do Estado moderno, a repressão oficial aos movimentos, protestos e lutas sociais tem sido justificada como uma *repressão a delitos*, ou seja, como ações necessárias para a manutenção da *ordem* e da *normalidade* da

R

sociedade, equiparáveis à repressão à criminalidade comum. Assim, o mesmo *aparato policial* utilizado para controlar e reprimir delitos individuais ou ações ilegais não motivados pela defesa coletiva de direitos e objetivos emancipatórios tem sido, em geral, utilizado na repressão física aos movimentos sociais e revolucionários. Isso também se aplica à maior parte do *aparato judiciário-penal* (juízes e promotores, legislação penal e sistema prisional etc.).

Nesse aspecto, ficaram famosas no Brasil as palavras de Washington Luís, presidente da República no início do século XX (1926-1930), de que “A questão social é caso de polícia”. Com efeito, a legislação defensora da propriedade privada e das condições para *o lucro e a acumulação do capital* tornava e ainda torna muitas ações dos movimentos sociais potencialmente ilegais (mas não *ilegítimas*), permitindo a sua equiparação a condutas delituosas. Só progressivamente, a custa de muitas lutas e sacrifícios, direitos e liberdades (como o *direito de greve*) foram sendo conquistados, atenuando em parte a identificação entre lutas e delitos.

Não obstante, em diversos períodos históricos e regiões do mundo, *regimes de exceção* criaram todo um aparato de repressão explicitamente voltado para a repressão política e social, compreendendo desde *polícias políticas* (a Gestapo nazista continua sendo um dos exemplos mais representativos), até a *legislação* e os *tribunais de exceção*. As lutas contra tais regimes, como aquelas lutas sociais na América Latina que levaram ao fim dos *regimes ditatoriais civis-militares* dos anos 1970 e 1980, buscaram conquistar direitos e garantias que impedissem a ressurgência de tais situações de exceção generalizada. De toda for-

ma, não há dúvida que, hoje em dia, a legitimidade dos regimes de exceção declarados é muito reduzida, e eles são casos isolados no mundo.

Diante das conquistas de liberdades e garantias políticas e sociais logradas pelos movimentos populares, as elites dominantes têm buscado novas formas de legitimação da repressão. Uma delas é a instituição e a manutenção de uma legislação excepcional, ou simplesmente a criação de situações localizadas de exceção de fato, sem a revogação total das liberdades, mas que permite suspender ou derrogar garantias de indivíduos, grupos ou situações particulares. O principal exemplo, generalizado em todo o mundo, são as chamadas *leis antiterroristas*, que se tornaram mais duras na última década, mas na verdade nunca deixaram de vigorar, mesmo nos países mais “democráticos”. Outro exemplo importante são as *leis e medidas contra a imigração*, claramente voltadas contra refugiados e imigrantes de países mais pobres do que o país onde são aplicadas. *Estados de emergência temporários*, justificados por surtos de criminalidade, realização de grandes eventos internacionais ou mesmo catástrofes naturais (como terremotos, enchentes ou furacões), também têm se tornado muitos frequentes.

Entretanto, a principal forma que vem se afirmando na busca por legitimar velhas e novas formas de repressão é o aprofundamento da tradicional identificação entre lutas e delitos, entre lutadores sociais e criminosos, tudo isso visando a uma mais profunda judicialização dos movimentos, à sua vigilância permanente e à sua fragmentação, recuo e paralisia. Essa tendência é o que chamamos propriamente *criminalização dos movimentos e dos protestos sociais*,

que não é nova em si mesma, mas tem adquirido dimensões assustadoras nas últimas décadas.

Para entendermos a criminalização dos movimentos como ela ocorre hoje, é preciso recapitular alguns aspectos da evolução econômica, social e cultural das sociedades capitalistas nos últimos trinta anos aproximadamente, principalmente na América Latina e no Caribe. A *depressão econômica* mundial iniciada em meados dos anos 1970, e a adoção de políticas *neoliberais* cada vez mais generalizadas que se seguiu a ela, gerou grande aumento do *desemprego estrutural*, e intensificação da *precarização do trabalho* e da *concentração do capital*, incluindo a *concentração da propriedade da terra*. Acompanhando o aprofundamento da *globalização capitalista*, as *redes criminosas internacionais* se expandiram, valendo-se tanto das facilidades de circulação internacional de capitais quanto da disponibilidade de “mão de obra” para atividades criminosas, em decorrência do desemprego e da precarização (Ziegler, 2003).

Paralelamente, ideologias e culturas *individualistas e antissolidárias* fortaleceram-se, e mais ainda após o colapso dos regimes de *socialismo de Estado* na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e no Leste Europeu, fazendo ressurgir uma profunda reação ao fenômeno da *criminalidade* crescente que não busca questionar suas causas e conexões econômicas, políticas e sociais, mas que simplesmente se baseia no *medo* e na exigência de repressão e de *endurecimento penal* (Longo e Korol, 2008). Os indivíduos e comunidades pobres, e em especial a juventude, e seus locais de moradia e convivência passam a ser vistos coletivamente como a fonte do crime e da violência; e isso justifica

crescentes e graves violações cometidas pelo Estado contra seus direitos, bem como a *militarização* crescente de áreas pobres da cidade e do campo e do *espaço público* em geral – um conjunto de ideias e práticas que se denomina hoje *criminalização da pobreza*, fenômeno que não é novo, mas tem adquirido grandes proporções atualmente.

A criminalização da pobreza é acompanhada da crescente importância dada à *segurança* nas políticas públicas, e também nas relações privadas. A segurança pública, mesmo quando chamada “segurança cidadã”¹ ou “segurança democrática”,² passa a ser apresentada como prioridade absoluta e acaba vinculando-se a políticas internacionais de segurança, justificadas pelo “combate ao terrorismo” ou pelo “combate ao narcotráfico”, que começaram a ganhar corpo nas Américas em 1995, com a elaboração da Doutrina da Cooperação para a Segurança Hemisférica dos Estados Unidos da América, adotada pela Organização dos Estados Americanos (OEA).³

A “segurança pública” passa a ser, assim, a sucessora das *doutrinas de segurança nacional* da época das ditaduras civis-militares na América Latina, e serve de justificativa para a manutenção de diversos instrumentos e legislações de exceção (Longo e Korol, 2008).

Todo esse ambiente de exceção, suspensão de garantias e direitos e de militarização dos espaços e da vida pública em geral é utilizado para a criminalização e a repressão aos movimentos sociais. Embora nenhum movimento contestador escape a esse cerco da “segurança”, são os *movimentos oriundos dos setores mais pobres da cidade e do campo* seus alvos principais. E isso ocorre, em primeiro lugar, como consequência

direta da criminalização, não só dos pobres que buscam se organizar e lutar coletivamente, mas da pobreza em geral. Em segundo lugar, porque, ao contrário dos setores mais formalizados da classe trabalhadora, que conquistaram, ao longo de décadas, legitimidade e algumas garantias para suas *formas de luta* típicas (como greves), os setores “excluídos”, em seus movimentos mais avançados e organizados, utilizam formas de luta não inteiramente novas, mas que se generalizam cada vez mais e alcancem grandes proporções na atualidade, formas de luta que atingem diretamente os “direitos” do capital e da propriedade privada (como ocupações de terras, terrenos e imóveis, bloqueios de estradas e vias públicas etc.), e as legislações que os protegem.

A criminalização dos movimentos sociais permite que se intensifique, de diferentes maneiras, a repressão a eles:

- 1) a *judicialização* das lutas e dos lutadores passa a ser mais frequente, e mesmo que não resulte em condenações, os milhares de processos abertos acabam conseguindo seu objetivo de manter militantes e movimentos recuados e paralisados, exigindo que muitos recursos e tempo dos movimentos sejam utilizados em defesas jurídicas;
- 2) a *vigilância* sobre os movimentos torna-se mais próxima e contínua, inclusive por parte dos serviços secretos de inteligência, que recebem novos poderes e, assim, podem colher informações para se antecipar às ações dos movimentos;
- 3) a *repressão física* encontra novas justificativas e a impunidade das violações de direitos cometidas aumenta, uma vez que os abusos são classificados como “excessos” indi-

viduais dos agentes do Estado envolvidos, que estariam agindo sob a tensão exigida pelo suposto “combate à criminalidade” e pela suposta “necessidade de manutenção da ordem”; isso explica a repetição de chacinas e massacres cometidos por policiais e militares no Brasil a partir da década de 1990, por exemplo.

A criminalização, e a repressão que a acompanha, relaciona-se, portanto, com a *deslegitimação* das lutas e dos movimentos sociais, que são apresentados como delituosos e não como expressão de vontades solidárias e afirmação de direitos fundamentais. Nesse processo de deslegitimação, têm papel fundamental *os grandes meios de comunicação corporativos*, pela maneira como omitem informações sobre os movimentos ou as apresentam de forma distorcida. Na maior parte do tempo, a grande mídia omite completamente e busca *invisibilizar* os movimentos, suas motivações, sua história, sua organização e composição. Quando uma ação dos movimentos – normalmente ações diretas, como manifestações, ocupações e bloqueios – obriga a grande mídia a não mais ignorá-los, ela continua omitindo suas motivações e demandas, focando a “informação” nos supostos aspectos de “desordem”, “confusão”, “bagunça” das lutas, sem dar palavra aos próprios lutadores e lutadoras, ao mesmo tempo em que privilegia as versões apresentadas pelo Estado (comumente pela polícia).

A criminalização nem sempre tem como objetivo destruir completamente os movimentos; pode servir simplesmente para *mantê-los sob controle e dentro dos limites permitidos pela ordem capitalista*. O Estado, paradoxalmente, argumenta que, diante das conquistas democráti-

cas e dos direitos garantidos pela lei, os movimentos devem se restringir a reivindicações institucionais, como políticas públicas, e utilizar para isso só os meios institucionais convencionais, como a representação parlamentar. Esse discurso acaba sendo absorvido e reproduzido por aqueles setores institucionalistas dos movimentos, que não compreendem o *caráter irreconciliável das contradições de classe* e creem na ilusão de superar a desigualdade, a opressão e a exploração sem transformar radicalmente o regime econômico e social.

Em relação a isso, é preciso reafirmar que a conquista de liberdades, direitos formais e garantias constitucionais é muito importante, mas por si só não altera a realidade socioeconômica desigual e perversa construída ao longo de séculos de violências. Se, por um lado, a “ordem constitucional” provê direitos e garantias formais (na letra da lei), por outro *sanciona a concentração da propriedade e do poder econômico nas mãos de uns poucos*, o que foi construído ao longo de um doloroso processo de espoliação, totalmente ilegítimo, que na América Latina incluiu o genocídio e o roubo de terras dos povos originários (indígenas) e a escravização de vários povos africanos.

Dessa maneira, no Brasil, por exemplo, embora a Constituição de 1988 seja muito avançada nos objetivos colocados, nos princípios estabelecidos e nos direitos e garantias definidos, estabelecendo inclusive restrições ao direito de propriedade na definição de sua *função social*, o Brasil continua sendo, na prática, um dos países com maior concentração da propriedade da terra (rural e urbana) em todo o mundo, e a legislação ordinária permite a proteção dessas propriedades mediante

a utilização de formas brutais de violência. Trata-se, entretanto, de latifúndios e grandes propriedades *totalmente ilegítimos*, pois foram construídos com base no despojo das terras indígenas, no trabalho escravo e nas formas mais cruéis de exploração e esmagamento da resistência popular.

Essa denúncia da perversidade e dos fundamentos ilegítimos da ordem econômica e social do capital faz parte do contínuo esforço que os movimentos sociais devem realizar para *relegitimar* suas organizações e suas lutas ante as várias estratégias de criminalização. De maneira geral, isso significa reafirmar que a luta dos movimentos sociais busca no final das contas a construção de uma nova *sociabilidade*, igualitária, solidária e livre, capaz de efetivar os *direitos fundamentais* à vida, à saúde, à educação, à cultura e ao trabalho, que sempre são prioritários e devem se sobrepor aos “direitos” ao lucro e à acumulação do capital.

A criminalização dos movimentos será enfraquecida, em primeiro lugar, se os próprios movimentos populares desenvolverem uma posição clara e uma denúncia coerente da criminalização da pobreza: é comum que os militantes dos movimentos reajam à sua criminalização, exigindo que “não sejam tratados como bandidos”, como se os abusos e violações de direitos cometidos em nome do suposto “combate à criminalidade” fossem de alguma maneira justificáveis. Admitir a violação de direitos fundamentais em nome da “segurança pública” fragiliza os movimentos e abre campo para a sua própria criminalização. É preciso ter uma compreensão clara do fenômeno da criminalidade, suas origens e conexões, e de como só a luta anticapitalista

e pela vigência dos direitos humanos fundamentais permite um efetivo enfrentamento das redes criminosas.

Por outra parte, para fazer frente aos meios de comunicação corporativos e à sua atividade de desinformação e distorção, é necessário construir uma ampla rede de *comunicação popular alternativa*, utilizando tecnologias não só tradicionais, mas também mais atuais.

Por fim, fica evidente a necessidade de ampliar o conhecimento dos militantes dos movimentos sobre *direitos humanos* – seus fundamentos, sua história, e inclusive suas contradições, suas formas de defesa e aplicação –, bem como de construir redes de advogados, juristas e defensores de direitos que apoiem os movimentos contra violações.

Notas

¹ Expressão utilizada em países como Argentina e Chile, por exemplo.

² Expressão utilizada na Colômbia e na América Central, por exemplo.

³ Documentos, resoluções e outras informações sobre a doutrina podem ser consultados na página da Comissão de Segurança Hemisférica, do Conselho Permanente da OEA. Ver <http://www.oas.org/csh/portuguese/default.asp>.

Para saber mais

AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2011.

BUHL, K.; KOROL, C. (org.). *Criminalização dos protestos e movimentos sociais*. São Paulo: Instituto Rosa Luxemburg Stiftung, 2008.

HOLLOWAY, T. L. *Polícia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

LENIN, V. I. O Estado e a revolução. In: _____. *Obras escolhidas em seis tomos*. Moscou: Progresso; Lisboa: Avantel, 1985. V. 3, p. 189-289.

LONGO, R.; KOROL, C. Criminalização dos movimentos sociais na Argentina. In: BUHL, K.; KOROL, C. (org.). *Criminalização dos protestos e movimentos sociais*. São Paulo: Instituto Rosa Luxemburg Stiftung, 2008. p. 18-77.

LUXEMBURG, R. Milícia y militarismo. In: _____. *Obras escogidas*. México, D. F.: Era, 1978. p. 85-101.

MOTTA RIBEIRO, A. M.; IULIANELLI, J. A. (org.). *Narcotráfico e violência no campo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

RODRIGUES, T. Tráfico, guerras e despenalização. *Le Monde Diplomatique Brasil*, n. 26, p. 6-7, set. 2009.

THERBORN, G. *¿Cómo domina la clase dominante?* Madri: Siglo XXI, 1979.

WACQUANT, L. Da escravidão ao encarceramento em massa: repensando a “questão racial” nos Estados Unidos. In: SADER, E. *Contragolpes*: seleção de artigos da *New Left Review*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 11-30.

ZIEGLER, J. *Senhores do crime*. São Paulo: Record, 2003.

RESIDÊNCIA AGRÁRIA

Fernando Michelotti

Residência Agrária é uma modalidade específica de curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) atendida pelo PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA). Essa modalidade de curso orienta-se pelos objetivos, princípios, diretrizes e fundamentos legais mais gerais do Pronera. Apesar disso, possui objetivos e diretrizes específicos, voltados para o fortalecimento da relação entre assistência técnica, Educação do Campo e desenvolvimento.

Diferentemente das demais modalidades de cursos atendidos pelo Pronera, o Residência Agrária atende, além dos assentados e beneficiários diretos da política de Reforma Agrária, um público mais amplo: também podem participar desses cursos os profissionais que atuam nos programas de assistência técnica e de educação em assentamentos de Reforma Agrária em localidades camponesas, bem como egressos de cursos superiores com potencialidade de atuação nessas localidades.

A proposição de uma ação específica de Residência Agrária no âmbito da Educação do Campo, em especial do Pronera, fundamenta-se numa leitura de que a concepção hegemônica de ensino superior em Ciências Agrárias no Brasil é orientada pelo modelo de desenvolvimento rural do agronegócio. Três questões-chave emergem dessa hegemonia, relacionadas tanto com o processo de formação de novos profissionais quanto com a produção de conhecimento por essas instituições de ensino:

- 1) a prioridade dada à modernização do latifúndio e dos grandes estabelecimentos agropecuários e florestais, identificados como as principais forças impulsionadoras do desenvolvimento rural, mediante a produção em monoculturas de larga escala e voltadas para a exportação;
- 2) a adoção de uma matriz tecnológica de caráter industrialista, baseada no uso intensivo de insumos químicos e mecânicos, na manipulação genética e na homogeneização e simplificação da natureza, fundamentada na ciência moderna;
- 3) a relação marginal com as diferentes frações do campesinato por meio de práticas de extensão rural, atuando no sentido de sua subordinação ao modelo hegemônico, pela indução a uma especialização produtiva, à homogeneização e simplificação da natureza e à adoção da matriz tecnológica do agronegócio.

Como consequência dessa concepção, os profissionais de Ciências Agrárias egressos das instituições de ensino superior tendem a desconhecer a realidade camponesa, fortalecendo-se a ideia de que trabalhar no campo do agronegócio é o único horizonte profissional possível. Por outra parte, mesmo quando esses profissionais vão atuar em localidades camponesas, carecem de formação que lhes permita compreender as especificidades da unidade de produção camponesa, seja do ponto de vista da gestão e da organização social e produtiva, seja do ponto de vista

da relação com a natureza. Assim, esses profissionais têm dificuldade para romper com a matriz tecnológica na qual se formaram, mesmo que ela não se mostre a mais adequada para a solução dos problemas ecológicos e produtivos camponeses, inclusive pela ausência de produção de conhecimentos no interior das instituições superiores vinculados a esse tipo de demanda.

A hegemonia do agronegócio no ensino superior em Ciências Agrárias no Brasil mostra-se especialmente problemática para o Movimento pela Educação do Campo, em especial para o Pronera, por dois motivos. Em primeiro lugar, pelo reconhecimento que esse programa tem da universidade pública como um espaço institucional de produção do conhecimento técnico-científico indispensável à formação acadêmica articulada à Reforma Agrária e ao desenvolvimento rural (Sá, 2009, p. 373). Em segundo lugar, pela perspectiva de indissociabilidade, na Educação do Campo, da tríade campo-política pública-educação (Caldart, 2008), na qual o conceito de campo evidencia a disputa por certo projeto de desenvolvimento do campo que tem na produção camponesa a sua centralidade. Portanto, em última instância, a intencionalidade principal do Programa Residência Agrária é constituir-se em política capaz de estimular a produção de conhecimento sobre e para o campesinato, no âmbito das Ciências Agrárias, nas universidades públicas, com base na pesquisa e extensão em áreas de Reforma Agrária (Molina, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, os cursos de especialização do Programa Residência Agrária objetivam contribuir com a formação dos profissionais que atuam

ou que virão a atuar nos processos de assistência técnica numa perspectiva que rompa com essa concepção hegemônica. Para tanto, seus conteúdos concentram-se em três grandes grupos de questões: questão agrária/question camponesa; agroecologia/sistemas familiares de produção; e extensão rural/Educação do Campo. Busca-se, dessa forma, ampliar as reflexões teóricas dos profissionais de assistência técnica, de modo a descortinar o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo e a reconhecer a existência do campesinato e suas especificidades.

A abordagem da questão agrária nesses cursos pretende provocar nos educandos uma reflexão sobre o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo na formação econômica e social brasileira, estudando suas raízes históricas em articulação com as dinâmicas mais gerais de expansão do capital, a atuação do Estado e das políticas públicas na sua indução e as tendências de destruição ou subordinação do campesinato. Ao mesmo tempo, objetiva uma leitura das lutas camponesas, em suas diversas expressões, como processos de resistência à destruição ou subordinação, mas também como possibilidade de construção de projetos contra-hegemônicos e emancipatórios. Dessa forma, problematiza-se a temática do desenvolvimento do campo para além da visão unilateral predominante na formação em Ciências Agrárias.

Com a temática da agroecologia nesses cursos espera-se não apenas uma ruptura com a matriz tecnológica industrialista aplicada à agricultura, conhecida como matriz da REVOLUÇÃO VERDE, mas, sobretudo, romper com o próprio paradigma científico que a sustenta. Nessa perspectiva, a ciência mo-

derna perde a condição de única forma legítima de produção de conhecimento, reconhecendo-se a importância da produção de conhecimento pelos camponeses, com toda a sua diversidade de experiências históricas acumuladas. Para isso, o diálogo de saberes entre camponeses e acadêmicos passa a ser fundamental na construção do paradigma agroecológico.

Porém, além da reflexão sobre a matriz tecnológica e científica, propõe-se identificar quem são os agentes que podem materializar uma agricultura de base agroecológica. O agronegócio, pautado na lógica da acumulação de lucro e na racionalidade industrialista, organiza sua produção com base em relações sociais de assalariamento, que pressupõem a exploração do trabalho, e na simplificação extrema da natureza, sendo, portanto, estruturalmente predatório. As unidades de produção camponesas ao contrário, guiam-se por uma racionalidade cujo elemento central é a reprodução social da família, em todas as suas dimensões, e pela não separação entre os que trabalham e os que organizam a produção, constituindo uma unidade indissociável entre as esferas da produção e do consumo (Costa, 2000, p. 114-118). Essas características específicas do campesinato criam uma maior tendência de busca da diversificação produtiva e da soberania alimentar que faz a agricultura camponesa representar, estruturalmente, maior possibilidade de convivência com uma natureza diversificada e com o estabelecimento de sistemas de produção baseados nos princípios e estratégias da agroecologia.

Com a temática da extensão rural, espera-se refletir com os educandos dos cursos de especialização – eles

mesmos já envolvidos no universo de trabalho da assistência técnica como assentados e/ou extensionistas – ou ainda com egressos de cursos superiores com potencial de engajamento sobre as concepções e perspectivas desse “quefazer”. Paulo Freire já provocava essa reflexão, ao questionar o sentido de “domesticação” do camponês embutido na ideia de extensão como entender, transferir conhecimentos do que tudo sabe ao que nada sabe (Freire, 1983). Por isso, já alertava que o conhecimento pressupõe uma relação dialógica entre o agrônomo-educador e o camponês, uma relação problematizadora da realidade que se pretende compreender e transformar.

Nessa perspectiva, Freire (1983) enxerga o assentamento de Reforma Agrária (tomando o exemplo histórico do Chile) não apenas como unidade de produção, mas como unidade pedagógica, na qual são educadores não apenas os professores, mas os agrônomos e todos os que atuam no seu processo de desenvolvimento. Reforça-se, assim, a ideia do profissional da assistência técnica como um educador do campo, capaz de atuar como mediador no diálogo entre saberes acadêmicos e camponeses, não de forma mecânica, como uma ponte que liga duas ilhas, mas construindo as representações sociais dos mundos que pretende interligar, o campo de relações que torna possível essa interligação e a si próprio, como mediadores (Neves, 2006, p. 52-53).

Em que pese sua importância na fundamentação da ruptura com a concepção dominante do ensino superior de Ciências Agrárias, esses conteúdos e reflexões teóricas propostos para os cursos de especialização, no entanto, não são suficientes para a formação

dos profissionais de assistência técnica/educadores do campo. O elemento fundamental desse processo formativo é a vivência dos educandos e dos seus educadores nos cursos de especialização nas localidades camponesas. Casimiro chama atenção para a importância desse processo de vivência, ou vivências, em que “professores, agricultores, estudantes, técnicos mergulham em uma realidade de forma intensiva para aprender e ensinar” (2009, p. 31). Daí o próprio nome Residência Agrária, que a diferencia da ideia de um curso de especialização comum, cada vez mais aligeirado, e enfatiza a perspectiva de inserção e permanência, por longos períodos, dos estudantes universitários nos assentamentos e localidades camponesas (Molina, 2009, p. 17).

Com essa vivência nos assentamentos e localidades camponesas, propõe-se ainda uma forte articulação com as ações concretas de assistência técnica existentes, sobretudo por meio dos programas financiados pelo próprio Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), mediante a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater). Dessa articulação, espera-se que a Residência Agrária não apenas estude a assistência técnica, mas, sobretudo, contribua com a sua execução (Molina, 2009, p. 20).

Por isso, a importância do diálogo entre as próprias famílias e organizações camponesas, os profissionais da assistência técnica que atuam nas localidades e, em especial, mas não exclusivamente, os estudantes e professores universitários dos cursos de Ciências Agrárias. Esse diálogo não fica restrito à vivência na localidade camponesa,

mas se prolonga às outras dimensões da formação acadêmica, posto que esses três sujeitos – assentados que fizeram sua graduação por meio do Movimento pela Educação do Campo, profissionais de assistência técnica que atuam nas áreas de assentamento e egressos das universidades que fizeram estágios de vivência durante sua formação – compõem o grupo de educandos dos cursos de especialização.

Do ponto de vista metodológico, a expectativa gerada pela vivência prolongada nas áreas de assentamento e demais localidades camponesas é que os educandos do curso e seus educadores orientadores – os professores universitários – possam compreender, a partir do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, camponeses e suas organizações, profissionais de assistência técnica e acadêmicos, o campo como lócus de produção de conhecimento. Daí decorre a opção pela formação em alternância de tempos e espaços no Programa Residência Agrária, mas, como alerta Casimiro (2009, p. 34), rompendo com uma visão fragmentada, comum em muitas instituições de ensino de Ciências Agrárias, na qual o tempo no campo é o tempo da prática e o tempo na universidade, o da teoria. Ao contrário, busca-se, na alternância de tempos e espaços, tomar a realidade do campo como ponto de partida, identificando-a com base em diagnósticos e diálogos, dos quais emergem as questões fundamentais para o estudo aprofundado ao longo do curso e para o confronto com a abstração teórica e com a experimentação laboratorial. Isso gera conhecimentos novos que, por serem fragmentados e específicos, só podem fazer sentido se, num movimento de síntese, forem

permanentemente confrontados com a realidade do campo e de seus sujeitos – que são, portanto, não apenas ponto de partida, mas também ponto de chegada desse movimento dialético da construção do conhecimento.

Por isso, reafirma-se que a principal intencionalidade do Programa Residência Agrária, para além da formação de algumas turmas de profissionais especialistas, é provocar a aproximação das instituições de ensino em Ciências Agrárias ao universo camponês e à Reforma Agrária, influenciando na introdução e no fortalecimento de uma produção de conhecimento capaz de responder às demandas de desenvolvimento do campo na perspectiva camponesa. Ao aproximar docentes e discentes universitários do universo da Reforma Agrária, o Programa Residência Agrária faz-lhes um convite ao engajamento na construção de um projeto contra-hegemônico e emancipatório de campo.

Em vista da experiência já materializada pelo Programa Residência Agrária, essa proposta começou a ser gestada no interior da coordenação nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, ao se perceber que, apesar da boa recepção que o programa vinha tendo em muitas instituições brasileiras de ensino superior, o envolvimento nos cursos de Ciências Agrárias era muito reduzido. Por isso, a coordenação do Pronera começou a propor ações concretas de envolvimento desse segmento da educação superior na educação do campo. Apesar da hegemonia conservadora nos cursos de Ciências Agrárias, o Pronera buscou estabelecer um diálogo mais direto com as universidades de Ciências Agrárias que já tivessem expe-

riência acumulada em ações de ensino, pesquisa ou extensão relacionadas com a Reforma Agrária, com a assistência técnica e com o movimento estudantil de Agronomia, que, através da Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab), já realiza estágios de vivência em assentamentos rurais desde 1987 (Costa, 2006, p. 40).

O Programa Residência Agrária foi criado em 2004, pela portaria nº 57 do Ministério do Desenvolvimento Agrário, de 23 de julho de 2004, e da norma de execução MDA/Incrá nº 42, de 2 de setembro de 2004. Oficialmente, foi denominado Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica. O programa teve início como um projeto piloto diretamente vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, com forte parceria com o Incra, o que englobava os docentes de universidades públicas e movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag).

Esse projeto piloto foi organizado em duas fases: na primeira, quinze universidades públicas das cinco regiões do país organizaram estágios de vivência nos projetos de assentamento e em localidades rurais para alunos dos cursos de Ciências Agrárias que estavam no último semestre. As localidades escolhidas para as vivências deveriam ser atendidas por programas de assistência técnica, sendo que profissionais desses programas atuavam como técnicos orientadores de campo. Nesse estágio de vivência, os alunos, seus técnicos orientadores e os professores das universidades, em diálogo com as famílias

e suas organizações, realizaram diagnósticos que apontassem prioridades de pesquisa e assistência técnica. Na segunda fase, cinco dessas universidades realizaram cursos de especialização, em parceria com as demais universidades envolvidas na primeira fase, compondo turmas tanto com os egressos dos cursos de Ciências Agrárias que participaram da primeira fase quanto com os técnicos orientadores de campo das mais diversas formações acadêmicas. Essa experiência piloto foi realizada no

período de 2004 a 2006 (Molina et al., 2009; Costa, 2006).

Após uma etapa de avaliações, em 2008, dessa experiência piloto, o Programa Residência Agrária foi incorporado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária como uma ação específica dos cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*), sendo que a vivência dos egressos em assentamentos, organizada pela própria universidade que pleiteia o projeto, deve ser condição prévia.

Para saber mais

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.). *Campo-políticas públicas-educação*. Brasília: MDA-Incra, 2008. p. 67-86.

CASIMIRO, M. I. E. C. Uma residência para as ciências agrárias: saberes coletivos para um projeto camponês e universitário. In: MOLINA, M. C. et al. (org.). *Educação do Campo e educação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília: MDA, 2009. p. 29-38.

COSTA, F. de A. *Formação agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável*. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2000.

COSTA, M. I. E. *Uma residência para as ciências agrárias: saberes coletivos para um projeto camponês e universitário*. 2006. Dissertação (Mestrado em Política e Gestão Ambiental) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MOLINA, M. C. Residência Agrária: concepções e estratégias. In: _____ et al. (org.). *Educação do Campo e educação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília: MDA, 2009. p. 17-28.

_____ et al. (org.). *Educação do Campo e educação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília: MDA, 2009.

NEVES, D. P. Importância dos mediadores culturais para a promoção do desenvolvimento social. In: MOURA, E. G.; AGUIAR, A. C. F. (org.). *O desenvolvimento rural como forma de ampliação dos direitos no campo: princípios e tecnologias*. São Luiz: Uema, 2006. p. 27-64.

SÁ, L. M. A Questão camponesa e os desafios do Programa Residência Agrária. In: MOLINA, M. C. et al. (org.). *Educação do Campo e educação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília: MDA, 2009. p. 372-385.

REVOLUÇÃO VERDE

Mônica Cox de Britto Pereira

A introdução em larga escala, a partir da década de 1950, em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, de variedades modernas de alta produtividade foi denominada Revolução Verde. Esse ciclo de inovações, cujo objetivo foi intensificar a oferta de alimentos, iniciou-se com os avanços tecnológicos do pós-guerra, com um programa de valorização do aumento da produtividade agrícola por meio de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial, a fim de solucionar a fome no mundo, visto que na época se considerava a pobreza, e principalmente a fome, como um problema de produção.

Com base nessa lógica, a Revolução Verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura.

Porém, desde o início existiram controvérsias. Os defensores da Revolução Verde afirmavam que somente com a melhoria das técnicas de produção seria possível acabar com a escassez e a dependência de alimentos; consideravam-na, assim, como uma solução para a crise de alimentos. A nova tecnologia genético-química conheceu o êxito em meados dos anos 1960, com resultados

de grande produtividade. Contudo, foram surgindo críticas em decorrência dos inúmeros impactos sociais e ambientais gerados por ela, com destaque para a perda de variedades antigas e a perda irrecuperável de material genético e de alternativas alimentícias.

Por um lado, há os que abordam a Revolução Verde apenas como enfoque tecnológico e consideram que os problemas que dela decorrem podem ser resolvidos mediante inovações tecnológicas. Por outro, há os que concebem a Revolução Verde como um problema sob os aspectos social, econômico, político, cultural, agrônômico e ecológico, e, portanto, avaliam que a Revolução Verde causou grandes mudanças estruturais, não cabendo analisá-la da visão de uma neutralidade científica. Afirmam que a Revolução Verde foi veículo de desigualdade social, bem como obstáculo ao desenvolvimento dos camponeses, visto que eles se tornaram dependentes de empresas globais fabricantes dos pacotes tecnológicos. Além disso, as políticas de desenvolvimento que privilegiaram o viés técnico acabaram por deixar de lado mudanças sociais e estruturais, tais como a Reforma Agrária.

O processo de modernização da agricultura ao longo do século XX levou a grandes transformações e a uma ruptura no modo de conceber a agricultura. Podemos considerar a Revolução Verde como um novo paradigma, quando comparado com a chamada Primeira Revolução Agrícola, que diz

respeito à intensificação do uso da terra, porém referenciada nos recursos e ciclos ecológicos endógenos. A Primeira Revolução Agrícola ocorreu a partir do século XVIII, quando a integração entre atividades agrícolas e pecuárias na agricultura permitiu o plantio de forragens em sistemas de rotação com outras culturas, levando a grande melhoria da fertilidade dos solos, com a integração dos ciclos ecológicos e, sobretudo, a valorização das variedades locais e da autonomia do agricultor.

Em meados do século XIX, a formulação de teorias científicas com base em experimentos levou aos adubos químicos e à seleção de características genéticas nas plantas, como resultado dos trabalhos do químico Justus von Liebig – que criou o laboratório de química e descobriu que as plantas alimentícias cresciam melhor e tinham maior valor nutritivo quando eram adicionados ao seu cultivo elementos químicos – e dos experimentos com ervilhas feitos por Gregor Mendel com o objetivo de entender as características hereditárias dos seres vivos. Assim, o cultivo da terra pelos agricultores com base na fertilização do solo pela matéria orgânica realizado por milênios foi sendo substituído pela utilização de substâncias químicas, orientada por técnicos e vendedores, levando à adubação química industrial. A seleção de variedades vegetais, realizadas desde o início da agricultura, passou a ser controlada em laboratórios, com a seleção de linhagens vegetais que passaram a ser chamada de variedades “melhoradas”. Também ocorreram transformações da matriz energética de produção, com a introdução do motor de combustão interna, no lugar da tração animal, fonte de ener-

gia de base renovável da agricultura tradicional camponesa.

Foram modificações radicais e que transformaram a base da agricultura: o conhecimento milenar prático do próprio agricultor foi substituído pelo conhecimento científico; os ciclos ecológicos locais, pautados nos recursos endógenos, foram substituídos por insumos exógenos industriais; o trabalho que era realizado em convivência com a natureza foi fragmentado em partes – agricultura, pecuária, natureza, sociedade –, e cada esfera passou a ser considerada em separado, quebrando-se a unidade existente entre ser humano e natureza.

Os sistemas diversificados rotacionais foram substituídos por sistemas especializados em monoculturas, baseados no pacote tecnológico da Revolução Verde, em insumos industriais (adubos químicos, agrotóxicos, motores à combustão interna, variedades de plantas e animais de laboratório considerados de alto potencial produtivo), no conhecimento técnico-científico, nas grandes extensões de terra (latifúndios) e na irrigação. Essas transformações resultaram em êxodo rural, dependência da agricultura em relação à indústria e às corporações, dependência do agricultor da ciência e da indústria, desterritorialização dos camponeses, invasão cultural e contaminação do ser humano e do ambiente como um todo. A Revolução Verde contribuiu para marginalizar grande parte da população rural.

A categoria chave do paradigma da Revolução Verde é a chamada variedade de alto rendimento (VAR), considerada símbolo da agricultura moderna de monoculturas. Essas variedades são inferidas como sementes milagrosas que, por suas características, teriam um

rendimento maior do que os cultivos tradicionais que elas substituem. Um equívoco, visto que VAR é uma categoria reducionista. A agricultura da Revolução Verde substituiu a interação simbiótica entre solo, água, plantas e animais da agricultura camponesa pela integração de insumos, sementes e produtos químicos. Sua estratégia é aumentar a produtividade de um único componente de uma propriedade rural à custa de reduzir outros componentes do sistema e de aumentar os insumos externos. Ela substituiu os ciclos ecológicos por fluxos lineares de insumos químicos. Assim, novas variedades foram chamadas de muito produtivas mesmo que, no que diz respeito aos ecossistemas, não o sejam. É importante esclarecer que o material genético não pode ser artificialmente criado; apenas pode ser recombinado. As variedades laboratoriais não foram criadas: elas se originaram de plantas e de animais selecionados por camponeses em seus territórios por muitas gerações e milênios.

O pacote da Revolução Verde baseia-se em monoculturas geneticamente uniformes (cultivos homogêneos de variedades de laboratório); já os sistemas agrícolas tradicionais são complexos e extremamente diversos (cultivos diversificados com sementes nativas milenares de grande variabilidade genética), e sua produção também envolve a conservação das condições de produtividade. A cada ciclo produtivo da agricultura de base camponesa, são utilizadas sementes nativas, solo fertilizado por processos ecológicos da natureza manejados pelos agricultores, água do ambiente, que são recursos endógenos que foram mantidos por gerações, visto que a agricultura nativa

tem como base em seu conhecimento tradicional a interação solo-planta-água-ecossistema. O solo é visto como uma unidade viva, rico em organismos que fazem a aeração e a decomposição da matéria orgânica, renovam os nutrientes e fertilizam o solo de um ciclo para o outro. Uma agricultura que projeta futuro para humanidade e para o planeta.

Na Revolução Verde, para cada safra, novos insumos externos, como sementes, adubos químicos, agrotóxicos, petróleo e irrigação, são necessários e precisam ser adquiridos. As sementes “melhoradas” somente são produtivas com base no pacote tecnológico. Sem os insumos adicionais, seu desempenho é inferior ao das variedades nativas. Portanto, o termo “variedades de alto rendimento” pode ser considerado enganoso, pois não é pelas características intrínsecas que as variedades apresentam alta produtividade.

Além disso, com o estreitamento das bases genéticas da agricultura, as culturas ficaram fragilizadas e vulneráveis a desequilíbrios, às chamadas “pragas” e doenças (que decorrem de aumento da população de uma ou outra espécie por causa de desequilíbrios ecológicos nas interações ecológicas da cadeia alimentar), e às variações climáticas.

A agricultura tradicional de base camponesa é responsável pela conservação das condições de produtividade. A base dessa agricultura é sustentável, ao passo que a agricultura de base industrial que usa o pacote da Revolução Verde não conserva as condições de produtividade. Ela considera o solo como substrato, adiciona a ele adubo químico e água, e prepara-o com o uso de máquinas.

As variedades nativas não são produzidas somente para o mercado: são cultivadas para produzir comida, forragem para os animais e fertilizantes orgânicos para o solo, e podem ser consideradas, sob vários aspectos, melhores do que as chamadas “melhoradas cientificamente por seleção de certas características que respondem bem ao pacote”. Por exemplo, uma variedade antiga de trigo e uma variedade de alto rendimento produzem 1.000 kg de matéria bruta. A variedade nativa produz 300 kg de grãos e 700 kg de palha – que tem vários usos no sistema agrícola tradicional –, enquanto a de “alto rendimento” produz 500 kg de grãos e 500 kg de palha, priorizando a produção como mercadoria para venda.

As monoculturas, que privilegiam algumas variedades apenas, acabam por ameaçar a grande diversidade de espécies nativas e seus usos múltiplos. O pacote da Revolução Verde foi criado para substituir a diversidade em dois níveis: monoculturas de grãos, que substituíram os cultivos mistos e a rotação de culturas diversas, e base genética limitadíssima. Quando há substituição dos sistemas nativos diversificados por plantações com sementes do pacote da Revolução Verde, a diversidade é ameaçada – e sua perda é irreparável. Daí podermos ressaltar que está em curso uma erosão genética, com perda de material genético de inúmeras variedades nativas não aproveitadas, as quais, se não forem plantadas, acabarão sendo extintas, levando à extinção de suas sementes.

Podemos chamar atenção para as características diversas dessas sementes “melhoradas”, destacando, por exemplo, que a alimentação vem sendo transformada: a diversidade alimentar e a

riqueza nutricional foram sendo substituídas por alimentos homogêneos que não oferecem balanço nutricional saudável. O que é produzido pelo pacote acaba por precisar ser enriquecido industrialmente, um paradoxo do modelo da Revolução Verde. O arroz irrigado, por exemplo, em decorrência da poluição gerada pelo uso crescente de agrotóxicos (inseticidas, herbicidas etc.), extinguiu grande parte da fauna dos rios, destruindo importante fonte local de proteína: o peixe.

A segurança alimentar das sociedades em várias partes do mundo está ameaçada, assim como a soberania alimentar, visto que foi sendo imposto o mesmo pacote tecnológico para os vários continentes, um pacote que utiliza grandes extensões de terras nos países em desenvolvimento e trabalho precarizado, ameaçando o controle da agricultura pela diversidade de grupos camponeses por todo o mundo. Há um confronto entre diferentes modos de fazer agricultura: uma agricultura do agronegócio, hegemônica e homogênea em disputa com uma agricultura de base camponesa.

O saber local faz uso múltiplo da diversidade, as variedades locais dos sistemas agrícolas diversificados são selecionadas para satisfazer esses usos múltiplos. A destruição da diversidade e a criação da uniformidade envolvem simultaneamente a destruição da estabilidade e a criação da vulnerabilidade. As variedades introduzidas pelo pacote da Revolução Verde nas monoculturas aumentam o uso de insumos externos no ambiente e introduzem impactos ecológicos graves e destrutivos. Adubos químicos e agrotóxicos poluem os solos e águas. A irrigação e a redução e escassez de biomassa vegetal levam a

alterações na recarga de água dos lençóis freáticos, alterando o regime hídrico e secando nascentes.

No pacote da Revolução Verde, a perda dos usos múltiplos para além do uso para o mercado não é considerada: os custos ecológicos são deixados de fora como externalidades, assim como os sistemas de saber nativos são degradados e desaparecem. O modelo da Revolução Verde pode ser caracterizado como um sistema insustentável sob o aspecto social e ecológico.

O sistema de saber dominante é incompatível com igualdade e justiça, pois despreza a diversidade e a pluralidade de sujeitos, desconsiderando uma série de caminhos que leva ao conhecimento da natureza. O reducionismo nele embutido implica o desapareci-

mento da percepção de diversidade, de múltiplas possibilidades; por conseguinte, leva à monocultura da mente, que acaba por ter em seu mapa mental exclusivamente o modelo homogêneo como possível e as alternativas, que sempre existiram e existirão não são mais vistas, percebidas ou consideradas. Com a Revolução Verde, o ser humano passou a reduzir a diversidade em vez de aumentá-la. Genes, variedades, sabores, alimentos mantidos por milênios na interação entre cultura e natureza transformaram-se em mercadorias apropriadas pelas corporações. O conhecimento da natureza e a reprodução da vida estão ameaçados pelo processo de dominação e difusão do pacote da chamada agricultura moderna da Revolução Verde.

Para saber mais

ALTERI, M. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. Porto Alegre: Agropecuária; Rio de Janeiro: AS-PTA, 2002.

EHLERS, E. *O que é agricultura sustentável*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

HOBELINK, H. (org.). *Biotecnologia: muito além da Revolução Verde*. Porto Alegre: Tradução, 1990.

PETERSEN, P. (org.). *Agricultura familiar camponesa na construção do futuro*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

SHIVA, V. *Monoculturas da mente*. São Paulo: Gaia, 2003.

SAÚDE NO CAMPO

Fernando Ferreira Carneiro

André Campos Búrigo

Alexandre Pessoa Dias

O conceito ampliado de saúde está expresso no artigo 196 da Constituição Federal de 1988, que afirma: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.”

Falar em saúde no campo do ponto de vista tanto humano quanto ambiental significa falar de determinantes sociais, riscos, agravos, atenção, promoção e vida numa perspectiva justa. A saúde deve ser vista como um processo histórico de luta coletiva e individual que expressa uma conquista social dos povos de um determinado território (Pinheiro et al., 2009).

O avanço no processo de modernização agrícola no Brasil, caracterizado por concentração de terras, expansão de monocultivos, uso intensivo de equipamentos e modelo produtivo químico-dependente de AGROTÓXICOS e fertilizantes sintéticos, vem induzindo processos de desterritorialização que repercutem sobre o modo de vida dos trabalhadores do campo e das comunidades. Esse processo de desterritorialização do CAMPESINATO, de insegurança alimentar e de contaminação ambiental e humana modifica as relações de trabalho, e seus riscos conformam

um contexto em que emergem novas necessidades, com graves repercussões na saúde, notadamente das populações do campo e da floresta (Pessoa, 2010), onde os altos níveis de pobreza e as dificuldades de acesso a bens e serviços são históricos.

Os resultados dos diversos estudos sobre as condições de saúde desses grupos evidenciam um perfil mais precário quando comparadas às da população urbana. No campo, ainda existem importantes limitações de acesso e qualidade nos serviços de saúde, bem como uma situação deficiente de saneamento ambiental. As condições de saúde nas áreas de REFORMA AGRÁRIA estão entre as questões com pior avaliação pelas famílias, em termos de sua melhora após serem assentadas (Leite et al., 2004).

Saúde e modelo de desenvolvimento

Josué de Castro (2003), um dos maiores estudiosos da questão da fome no mundo, já fazia a crítica da orientação de nossa política agrícola em 1946, por ter sido inicialmente direcionada pelos colonizadores europeus e depois pelo capital estrangeiro. Essa política enfatizou a produção para a exportação, em vez de priorizar a agricultura camponesa, capaz de matar a fome do povo brasileiro.

A MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA NO Brasil, ao provocar migrações expressivas do campo para a cidade, determinou alterações nos padrões de adoecimento e mortalidade da população do país. A partir da década de 1960, intensificam-se as transformações no meio rural, que repercutem negativamente nas condições de vida e na saúde dos trabalhadores do campo. Essas transformações foram se processando no nível da produção em si e também no âmbito das relações patrão–empregado. O camponês, ao ser expulso da terra, passou a residir nas periferias das cidades, encontrando no mercado a possibilidade de oferecer a sua força de trabalho para grandes empreendimentos agrícolas. As suas condições de saúde já debilitadas acresceram-se novos padrões de desgaste, que se traduziram em envelhecimento precoce, morte prematura e doenças cardiovasculares, degenerativas e mentais, entre outras (Alessi e Navarro, 1997).

A política econômica neoliberal vigente nas últimas décadas vem restringindo o papel do Estado (Vianna, 1998), o que contribui para que a população do campo continue com grandes dificuldades de acesso aos serviços públicos básicos. Uma das expressões desse modelo também está na modernização conservadora da agricultura brasileira (Delgado, 2002), que concentra a propriedade da terra, precariza as condições de trabalho e tem impactado os ecossistemas. As famílias expulsas da terra acabam migrando para as cidades em busca de trabalho e melhores condições de acesso à saúde e a outros serviços.

O aprofundamento da crise ecológica da agricultura na última década, com a liberação da venda dos TRANS-

GÊNICOS, associado ao consumo crescente de venenos agrícolas, levaram o Brasil a se tornar, desde 2008, o país que mais utiliza agrotóxicos no mundo. Os impactos socioambientais desse modelo de agricultura têm se agravado e se concentram justamente nas populações que vivem em piores condições de moradia, saneamento, renda, acesso a serviços de saúde e educação.

Políticas de saúde para o campo

Evidenciadas principalmente na década de 1950 e no início da década de 1960, as ações e campanhas de combate às endemias rurais estiveram associadas aos projetos e ideologias do desenvolvimento. Entre os argumentos elencados para essas ações, estavam a recuperação da força de trabalho no campo, a modernização rural, a ocupação territorial e a incorporação de espaços saneados à lógica da produção capitalista (Lima et al., 2005).

A evolução das políticas de saúde para o campo no Brasil esteve principalmente associada aos interesses econômicos ligados à garantia de mão de obra sadia para a exploração dos recursos naturais, como ocorreu na exploração da borracha; ou para apaziguar os ânimos dos movimentos sociais do campo e sua capacidade de organização, como ocorreu com as Ligas Camponesas e a consequente criação do Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (Funrural) (Pinto, 1984). Criado em 1971 a partir do Estatuto do Trabalhador Rural, de 1963, o Funrural permitiu formalmente o acesso dos trabalhadores rurais, com carteira de trabalho assinada, a um modelo de assistência à saúde tipicamente urbano e curativo (Carneiro et al., 2007).

Embora a Constituição de 1934 afirmasse o direito à previdência social a todos os trabalhadores brasileiros, a população rural só teve acesso à proteção social no início dos anos 1970. Essa conquista, em plena ditadura militar e período de desenvolvimento da REVOLUÇÃO VERDE, deveu-se à gradativa mobilização dos trabalhadores rurais desde os anos 1950, expressa no crescimento da organização sindical e em movimentos como as Ligas Camponesas em torno da reivindicação por Reforma Agrária e pela extensão ao campo de políticas trabalhistas e sociais (Delgado, 2002).

A VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS), realizada em 1986, significou o marco político de construção da Reforma Sanitária Brasileira, fornecendo as bases para as definições da Constituição de 1988. O relatório desta conferência define a saúde como um direito de todos e dever do Estado, afirma a necessidade de se criar um sistema único de saúde, estabelece os princípios e diretrizes para esse sistema e cria o conceito ampliado de saúde: “a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso à serviços de saúde” (Brasil, 1986, p. 4).

Passados dois anos, os artigos da Constituição Federal que se referem especificamente à saúde (art. 196 a 200) foram regulamentados pelas Leis Orgânicas da Saúde (leis nº 8.080/1990 e nº 8.142/1990). Importante conquista do movimento sanitário é a noção de saúde como produção social. Porém, “o acesso e a posse da terra” não está incluído no conceito de saúde reconhecido pelo Estado brasileiro, pelo

menos não da forma explícita como constava no relatório da VIII CNS. Essa mudança reflete as dificuldades impostas pelos grandes proprietários de terras na construção de uma política de saúde para o campo, pois a concentração de terras é causa estrutural da desigualdade social no Brasil, tendo, portanto, grande impacto na saúde das populações do campo e da cidade.

Em todas as CNS realizadas após a constituição do Sistema Único de Saúde (SUS), da IX a XIII, nas quais a participação da sociedade é garantida enquanto princípio do sistema de saúde, as questões de saúde no campo sempre aparecem de forma detalhada em várias propostas, reforçando a necessidade da implementação de medidas para garantir o acesso dessas populações às ações e aos serviços de saúde.

Atendendo a reivindicações dos movimentos sociais do campo relativas à necessidade de construção de uma política de saúde para o campo, em 2003 o Ministério da Saúde criou o Grupo da Terra, formado com representação de todas as áreas do Ministério da Saúde, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), além de representantes dos governos estaduais e municipais e da sociedade civil organizada: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), MOVIMENTO DAS MULHERES CAMPONESAS (MMC BRASIL), COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT), Marcha das Margaridas e Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), com a posterior agregação do Conselho

Nacional de Seringueiros (CNS). Apesar de reservar em torno de 75% dos assentos para os representantes do governo até o fim de 2009, o Grupo da Terra abriu a possibilidade de reconhecimento das populações enquanto sujeitos da construção da política, sendo estabelecidas maiores pontes de diálogo entre saberes.

A proposta de Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF) foi apresentada e aprovada por unanimidade, no Conselho Nacional de Saúde, em agosto de 2008. Entretanto, desde então, ficou paralisada no âmbito da Comissão Tripartite, aguardando pactuação entre os representantes dos gestores da saúde. Finalmente, em 2 de dezembro de 2011, o Ministério da Saúde publicou a portaria nº 2.866, que institui a PNSIPCF. O texto da política reconhece a necessidade de superação do modelo de desenvolvimento agrícola hegemônico na busca de relações homem–natureza responsáveis e promotoras da saúde e a extensão de ações e serviços de saúde que atendam as populações, respeitando suas especificidades. Para isso, assume a “transversalidade como estratégia política e a intersetorialidade como prática de gestão, norteadoras da execução das ações e serviços de saúde voltados às populações do campo e da floresta”, cabendo ao Ministério da Saúde garantir a implantação da PNSIPCF (Brasil, 2011) através do Grupo da Terra (Brasil, 2005).

Com o estímulo do Grupo da Terra e a pressão de movimentos sociais como o MST, o principal avanço em termos da saúde para o campo que o Sistema Único de Saúde apresentou nos últimos anos foi a expansão da

Estratégia Saúde da Família (ESF) para essas populações, em especial para os assentamentos da Reforma Agrária e de remanescentes de quilombos. A ESF oferece serviços que podem ter grande impacto na redução e no controle de algumas doenças e mortes – por exemplo, na redução da mortalidade infantil. Se, por um lado, a expansão da ESF representa avanços, por outro, esses avanços são limitados e até mesmo contraditórios caso não estejam articulados com a efetiva incorporação da PNSIPCF ao SUS. Volta-se para uma política direcionada por tecnocratas e profundamente influenciada pela racionalidade biomédica, planejada para os espaços urbanos, portanto, como políticas de saúde *para* o campo e não *do* campo.

Historicamente, as populações do campo sempre enfrentaram a descontinuidade das ações de políticas de saúde e de modelos que não se consolidaram, e uma fragmentação de iniciativas que ainda contribuem para seus altos níveis de exclusão e discriminação pelos serviços de saúde. Como lições para se pensar em novas políticas para essas populações, deve-se ressaltar o fracasso das propostas de caráter desintegrado, centralizado, curativo, urbano e não universais.

Por uma saúde do campo

Atualmente, quase 30 milhões de pessoas vivem em áreas consideradas rurais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011), ou seja, têm seus modos de vida e sua (re)produção social relacionados com o campo, as florestas e as águas. São camponeses, agricultores familiares, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, atingidos por barragens,

caíças, extrativistas, artesãos, caboclos, comunidades de terreiros, fundos de pasto, extrativistas, entre outras comunidades tradicionais. Além desses, há ainda os trabalhadores rurais sem-terra e os trabalhadores temporários, muitos deles expulsos do campo.

Desde as décadas de 1970 e 1980, algumas organizações não governamentais (ONGs) e centros de formação em agricultura alternativa vêm desenvolvendo e apoiando experiências de produção saudável alternativas ao modelo de agricultura da Revolução Verde, em nosso país. Essas experiências compartilham valores e princípios antagônicos àqueles do AGRONEGÓCIO: produção diversificada, relações homem–natureza produtoras de saúde, autonomia dos agricultores sobre o modo de produção da vida, valorização das práticas e conhecimentos tradicionais do povo, entre outros.

Essas experiências iniciais tiveram grande importância na formação do movimento agroecológico no Brasil, que cresceu e ganhou força nos últimos dez anos, tendo como marco a realização do I Encontro Nacional de Agroecologia em 2002. Organizaram-se redes de agroecologia de diferentes biomas que se reúnem na Articulação Nacional de Agroecologia. Muitos encontros, feiras, congressos e jornadas de agroecologia foram realizados nesse período, em que os movimentos sociais que fazem parte da VIA CAMPESSINA, entre eles o MST, incorporaram a agenda da produção agroecológica. E criaram-se escolas e cursos de Agroecologia. Também deve-se destacar o papel de vários sindicatos de trabalhadores rurais e a organização da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), que reúne técnicos, profes-

res e pesquisadores. Nesse movimento, os agricultores e as agricultoras são considerados educadores e os principais protagonistas.

Entre essas experiências, está a valorização dos cuidadores populares em saúde e do trabalho de raizeiros, parteiras e benzedeadas; dos conhecimentos passados de geração em geração; de remédios caseiros preparados com ervas medicinais; e daqueles que cuidam da saúde das famílias e das comunidades e que conhecem os efeitos positivos da alimentação saudável. Não se trata de negar a importância do acesso aos serviços públicos de saúde, mas da necessidade de diálogo entre as diferentes racionalidades de cuidados em saúde.

O encontro crescente entre profissionais e pesquisadores de saúde – entre eles certamente trabalhadores da ESF – com o movimento agroecológico, os educadores e cuidadores populares e os trabalhadores rurais organizados indica que a construção de um projeto de saúde do campo está em curso. Esse projeto está representado não só pelo aumento do número de pesquisas sobre a saúde das populações do campo, tanto de denúncia dos impactos do modelo de produção agrícola dominante quanto das alternativas em construção, mas também em cursos protagonizados de forma autônoma pelos trabalhadores rurais organizados, conjuntamente com trabalhadores e instituições públicas de saúde. O fortalecimento de campos da saúde, como os da educação popular em saúde e da saúde ambiental, por intermédio da I Conferência Nacional de Saúde Ambiental (Brasil, 2010), realizada em dezembro de 2009, é exemplo dos espaços por que passam esses encontros.

A produção saudável, as técnicas de saneamento ambiental e ecológico, a valorização de práticas e conhecimentos tradicionais, a defesa da biodiversidade, as escolas do campo geridas pelos movimentos sociais, a geração de renda proveniente de agroindústrias na forma de cooperativas e as mobilizações sociais são exemplos de ações que têm levado a maior autonomia dos territórios e devem nortear não apenas políticas públicas promotoras da saúde do campo, como também a construção de políticas de saúde do campo.

Para saber mais

ALESSI, N. P.; NAVARRO, V. L. Health and Work in Rural Areas: Sugar Cane Plantation Workers in Ribeirão Preto, São Paulo, Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 13, supl. 2, p. 111-121, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Portaria GM nº 2.460, de 12 de dezembro de 2005*: dispõe sobre a criação do Grupo da Terra. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/gab05/gabdez05.htm>. Acesso em: 26 out. 2009.

_____. _____. *Portaria GM nº 2.866, de 2 de dezembro de 2011*: institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF). Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2866_02_12_2011.html. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. _____. CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8. 1986. *Relatório*. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/html/pt/home.html>. Acesso em: 23 out. 2006.

_____. _____. CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE AMBIENTAL, 1. 2009. *Relatório final*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://189.28.128.179:8080/cnsa>. Acesso em: 25 jun. 2010.

CARNEIRO, F. F. et al. A saúde das populações do campo: das políticas oficiais às contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *Cadernos de Saúde Coletiva*, v. 15, p. 209-230, 2007.

CASTRO, J. *A geografia da fome – o dilema brasileiro: pão ou aço*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELGADO, G. C.; CARDOSO JUNIOR, J. C. (org.). *A universalização de direitos sociais no Brasil: a previdência rural nos anos 90*. 2. ed. Brasília: Ipea, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/primeiros_resultados/default_primeiros_resultados.shtm. Acesso em 10 jun. 2011.

LEITE, S. et al. (org.). *Impacto dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, Núcleo

de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

LIMA, N. T. et al. (org.). *Saúde e democracia: história e perspectivas do SUS*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

PESSOA, V. M. *Tecendo atenção integral em saúde ambiental e saúde do trabalhador na atenção primária à saúde em Quixeré – Ceará*. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

PINHEIRO, M. M. T. et al. Saúde no campo. In: GT SAÚDE E AMBIENTE DA ABRASCO (org.). Caderno de texto – I Conferência Nacional de Saúde Ambiental. Rio de Janeiro: Abrasco, 2009. p. 25-29.

PINTO, V. G. *Saúde para poucos ou para muitos: o dilema da zona rural e das pequenas localidades*. Brasília: Ipea, 1984.

VIANNA, M. L. T. W. *A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: estratégias de bem-estar e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Revan–Iuperj, 1998.

S

SEMENTES

Eitel Dias Maicá

Encontramos nos livros de história que, teoricamente, há 20 mil anos se iniciou o processo de domesticação das espécies, mediante a domesticação de plantas silvestres. Desde os primórdios da agricultura, a semente assumiu papel fundamental na vida do homem. O processo de domesticação foi inicialmente inconsciente; depois, ocorreu de forma deliberada.

A domesticação levou a perdas no mecanismo de proteção natural; isso se deve ao fato de a população inicial ser selvagem e heterogênea, e, em seu estado natural, muitas vezes as sementes possuírem dormência e germinarem em até três estações. A dormência decorre da existência de substâncias inibidoras nas glumas e glumelas que envolvem as

sementes e que servem de mecanismos de defesa e perpetuação das espécies.

Com o avanço da domesticação e o agrupamento das sementes em sementeiras, ocorreu a primeira interferência no processo agrícola: o medo da perda dos cereais para alimentação causada pelo clima fez o homem colher as plantas que germinavam primeiro e que possuíam embriões mais vigorosos (não dormentes), em detrimento das plantas que apresentavam maior dificuldade de emergência inicial – e que, portanto, eram eliminadas no processo de colheita. Isto levou à competição entre as sementes cultivadas de forma agrupada na sementeira.

As sementes em sementeiras estão expostas às mesmas condições e

S

a pressões climáticas, ocorrendo a seleção de espécies de germinação rápida, nas quais as sementes são ricas em açúcares, mas pobres em proteínas e gorduras. Além disso, o processo de colheita das plantas selvagens na época da domesticação das sementes, quando as mesmas passaram a ser cultivadas nas sementeiras, reduziu ou eliminou os mecanismos de defesa natural das plantas, tais como dormência, invólucro espesso, sementes pequenas e numerosas, pequenas inflorescências, caules, embriões frágeis e debulha fácil da semente, que pode ser levada pelo vento e pela água a longas distâncias.

Porém a domesticação das espécies trouxe um incremento da diversidade, pela mutação e os ciclos de hibridação, surgindo então as variedades locais em diversas regiões do mundo. As variedades locais passaram a fazer parte de um sistema agrícola, e estão entrelaçadas com diferentes práticas de cultivos e com a cultura humana, a ecologia e a história local.

Após a domesticação das espécies selvagens que hoje fazem parte da sua dieta alimentar, o homem buscou saciar a deficiência de alimento pela manutenção e reprodução de sementes, não apenas na forma de alimento, mas também para satisfazer outras necessidades, como festas e rituais. Após domesticar a semente, o agricultor criou uma dependência, e por que não dizer também uma interação e uma ambiguidade imensas, com a semente, pois após isso a maioria das espécies ficou totalmente dependente do manejo humano para a sua perpetuação.

Centros de origem

Estima-se que os povos pré-históricos alimentavam-se de mais de 1.500

espécies de plantas e que pelo menos 500 dessas espécies e variedades têm sido cultivadas ao longo da história. Atualmente, apenas 30 vegetais cultivados perfazem 95% da dieta humana, e o trigo, arroz, milho e soja representam mais de 85% do consumo de grãos. Por milhares de anos, o homem multiplicou e melhorou suas sementes, chegando a domesticar e selecionar, em algumas localidades, como ocorreu nas Filipinas, 33 mil variedades de arroz. No Afeganistão, os camponeses chegaram a selecionar e a melhorar 12 mil variedades de trigo.

Até há duzentos anos, a vida era sedentária; nesse período, começaram a ocorrer mudanças no comportamento da humanidade, com a migração do campo para as cidades e o surgimento dos grandes sistemas mercantilistas. Até então ainda havia alta diversidade de plantas no planeta, mas, nos dois últimos séculos, a humanidade cresceu e começou a sofrer transformações, ocorrendo também o início da erosão genética¹ e a perda da diversidade genética. Como exemplo, podemos mencionar que, há duzentos anos, os índios americanos consumiam em torno de 1.200 espécies diferentes de plantas cultivadas.

Em 1850, nas ilhas Galápagos, na América do Sul, Charles Darwin observou as variações entre plantas e animais que viviam na mesma região; ele constatou que, à medida que mudavam de ambiente, as espécies sofriam pequenas mudanças, além de comprovar a sobrevivência dos mais fortes.

Darwin e de Candolle realizaram os primeiros estudos sobre as origens das plantas cultivadas. Por volta de 1885, de Candolle afirmou que nos centros de origem (locais onde se identificou a

origem de determinadas espécies), as plantas ainda eram encontradas no seu estado natural e selvagem e com o máximo de diversidade genética.

Foi, porém, Vavilov, agrônomo russo diretor do Instituto de Investigações Científicas de Leningrado, quem efetivamente identificou os centros de origem das plantas cultivadas, criando os chamados Centros de Vavilov. Entre 1920 e 1950, o pesquisador formou uma equipe e fez levantamentos em várias partes do mundo – totalizando a área estudada sessenta países – para tentar entender a origem das plantas cultivadas e concluiu que havia na Terra onze zonas de diversificação de plantas cultivadas. Vavilov agrupou essas onze zonas em oito centros de origem. Por definição, os centros de origem são independentes, estão separados por barreiras naturais dentro de uma área geográfica – desertos, oceanos, cadeias de montanhas e florestas, entre outros –, e cada um pode ser identificado por determinado grupo de espécies. Os centros de origem definidos por Vavilov estão distribuídos da seguinte maneira:

- 1) Chinês: é o mais antigo e de maior contribuição dentre os centros. Foram listadas 136 espécies presentes nesse centro, entre elas caqui, laranja, limão, ameixa, nectarina, pêssego, pera, soja, feijão, gergelim, chá.
- 2) Indiano: é considerado o segundo centro em importância, com 117 espécies, entre elas coco, manga, arroz, milheto, grão-de-bico, berinjela, inhame, pepino, pimenta, juta e algodão arbóreo;
 - 2a) Indo-malaio: é considerado complementação do Centro Indiano, inclui todas as ilhas da Malásia e da Indonésia, e suas principais espécies são coco, banana, inhame, pomelo e cana-de-açúcar.
- 3) Asiático Central: é um centro menor que os anteriores, localizado a noroeste da Índia, na região ocupada pelas antigas repúblicas da desmembrada União Soviética e pela região ocidental da China. O centro produz melão, pera, uva, trigo, centeio (centro secundário), ervilha, lentilha, gergelim, linho, cenoura e rabanete.
- 4) Oriental Próximo: tem como região mais importante a Ásia Menor e inclui entre suas espécies melão, figo, pera, uva, trigo (centro primário), cevada, centeio (centro primário), aveia, lentilha e alfafa.
- 5) Mediterrâneo: esse centro agrupa o norte da África e o sul da Europa, ou seja, toda a região do mar Mediterrâneo, e produz algumas espécies, em geral de sementes grandes: trigo, aveia, feijão-fava, brassicas (couve, repolho, rúcula, mostarda etc.), azeitona e alface foram descritos como espécies desse centro.
- 6) Abissínia: localizada na região da África conhecida atualmente como Etiópia, distingue-se pelo grande número de cereais. Encontram-se zoneados nesse centro trigo, cevada, grão-de-bico, mileto africano, mamona e café.
- 7) Mexicano do Sul e Centro-Americano: é composto também pelas Antilhas. A lista de espécies engloba frutíferas de clima tropical de grande importância para o nosso país, além de culturas totalmente adaptadas ao Brasil, entre elas milho, pimenta, feijão, sisal, algodão, abóbora e moranga.

8) Sul-Americano: compreende a região da cordilheira dos Andes, especialmente Bolívia, Colômbia, Equador e Peru. Abacate, caju, mamão, goiaba, cacau, batata-doce, batatinha, feijão-lima, tomate, algodão, fumo, maracujá e goiaba estão descritos nesse centro;

8a) Chiloé: é uma das subdivisões do Centro Sul-Americano, sendo o menor de todos em número de espécies. Batatinha e moranguinho são plantas desse centro.

8b) Brasileiro-Paraguaio: é outra subdivisão do Centro Sul-Americano. Abacaxi, castanha-do-pará, jabuticaba, maracujá, cacau, mandioca, amendoim, cacau, seringueira, estevia e guaraná são espécies originárias desse centro.

Nota-se que a maioria das plantas tem seu local de origem em países do Terceiro Mundo, que são ricos em biodiversidade mas pobres em capital. Já os chamados “países ricos”, extremamente pobres em germoplasmas vegetais originais, são importadores de germoplasmas dos países pobres, mas são eles os que realmente lucram com a biodiversidade local, pois suas instituições de pesquisas e empresas, muitas vezes por meio de práticas de biopirataria, conseguem levar germoplasmas para seus programas de melhoramento, produzindo variedades “melhoradas”.

Mais recentemente, há cem anos, inicia-se o processo de modernização da agricultura, com a intensificação da utilização de produtos químicos e com a mecanização, a irrigação e a introdução de variedades melhoradas, ocorrendo também o início da formação de

monopólios e a introdução de registros e patentes biológicas. A título de curiosidade, a primeira patente registrada foi a do leite materno artificial, registrada pela IGB Farb, uma junção das empresas alemãs, Basf, Hoechst e Bayer, conglomerado hoje denominado Bayer Crops and Life Science.

Quanto às sementes, começaram a ser criadas híbridos delas. A primeira planta a sofrer a hibridação foi o milho. O início da pesquisa, pelo cientista George Hanrison Shull, ocorreu em 1909, e a comercialização das sementes se deu a partir de 1920, nos Estados Unidos. No Brasil, o início do melhoramento do milho ocorreu em 1932, no Instituto Agrônomo de Campinas (IAC), e os primeiros híbridos, descendentes do milho cateto, foram lançados em 1939.

A expansão da fronteira agrícola causou pressão em todos os ecossistemas terrestre, ocorrendo uma erosão genética jamais vista na humanidade, e muitas espécies foram dizimadas.

No entanto, surgiram aglomerações de multinacionais e transnacionais, muitas vezes mais ricas do que muitos países, cuja única visão é a do lucro e da dominação. Uma das formas de dominação é o controle sobre as sementes. Por exemplo, um país como o Brasil, com a sua dimensão agrícola e sua megadiversidade, não possui nenhuma empresa nacional de médio ou de grande porte produtora de sementes de milho: todas foram adquiridas por empresas transnacionais.

Além disso, há um trabalho muito intenso da grande mídia mundial de propaganda da REVOLUÇÃO VERDE, amparado na sua pretensa capacidade de resolver o problema da fome mundial. A nova fase da Revolução Verde está

direcionada para os organismos geneticamente modificados (OGMs) – os chamados transgênicos. As grandes multinacionais mantêm a produção de seus cultivares melhorados visando elevar cada vez mais a taxa de produtividade; na prática, esses cultivares são muito homogêneos e estáticos em relação às adversidades locais, como clima, doenças e pragas. Essas características conferem ao cultivar um padrão único: caso ocorra a incidência de uma praga ou de uma doença durante um cultivo, toda a população do cultivar será atacada. Os cultivares são produzidos para responder a pacotes tecnológicos e sua vida é curta, sendo necessários constantes aprimoramentos e lançamento de novas sementes (híbridas e transgênicas).

Diferenças entre as classes de sementes

Existem muitas dúvidas no nosso meio sobre as sementes, principalmente sobre o que significam as terminologias crioula, variedade, híbrida, transgênica, certificada etc. Abaixo, define-se sucintamente algumas classes de sementes:

Semente crioula

É o material cultivado localmente, geração após geração, o que determina a sua adaptação à comunidade onde está sendo cultivado, pelos camponeses que ali habitam. A semente é selecionada pelo método de seleção massal.² Como exemplo, podemos citar as diversas variedades de milho, feijão e alface, entre outros, dos quais os agricultores possuem as sementes por várias gerações, sementes que são constantemente plan-

tadas e multiplicadas localmente. À medida que o agricultor seleciona as sementes durante certo período de tempo, ele as melhora e aclimata às variações de um local.

Semente variedade

São aquelas de todas as espécies que possuem uma designação a qual pode sofrer variações, daí o nome variedade, que é uma subclassificação da espécie. Como exemplo, temos o caso do milho, que é a espécie, já a variedade pode ser a Dente de Cão ou Mato Grosso, por exemplo. As variedades também podem ter sofrido melhoramento genético ou ser oriundas de cruzamentos realizados por empresas públicas ou privadas. Como exemplo, temos a variedade de milho BRS Planalto, desenvolvida pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).

Semente híbrida

Um híbrido sempre resulta de um material variedade ou crioulo. O método de hibridação é simples: ocorre o retrocruzamento de uma mesma planta que vai originar como produto dessa autofecundação plantas raquíticas que serão cruzadas com outro material. Posteriormente, as plantas são colhidas e criam-se linhagens que vão ser testadas por um período de tempo, geralmente de três a oito anos. Geralmente, as plantas são selecionadas por sua produtividade. No Brasil, são lançados em torno de duzentos híbridos de milho por ano. Em geral, as sementes de híbridos, quando replantadas na safra seguinte, produzem de 25 a 50% menos, e essa produção diminui cada vez mais, à medida que vão sendo replantadas.

Semente transgênica

É um método de criação de sementes que não envolve processos da natureza, sendo realizado mediante engenharia genética. Esse método modifica os genes das plantas, que recebem genes de outros organismos os quais, muitas vezes, nem pertencem ao reino vegetal, como vírus e agrobactérias, entre outros. Um exemplo é o da soja transgênica, que recebe genes da tulipa híbrida (uma flor), do vírus do mosaico da couve-flor (uma hortaliça), de uma bactéria de solo (a *Agrobacterium* sp CP4) e de uma bactéria que vive em simbiose com outras plantas (*Agrobacterium tumefaciens*), além de três fragmentos de genes desconhecidos. Geralmente, os transgênicos necessitam de um marcador,³ que é um antibiótico. Outro problema é que são materiais patenteados; portanto, o agricultor paga *royalties* pelo invento, que são os genes modificados, e não pela semente.

Semente certificada

É a semente originária da reprodução de uma semente básica por produtores registrados no Registro Nacional de Sementes e Mudas (RenaseM), do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento (Mapa). As sementes certificadas possuem duas categorias: C1 (semente certificada de primeira geração) e C2 (semente certificada de segunda geração). No primeiro ano, planta-se uma semente básica e se obtém uma semente C1; no segundo ano, ao se plantar uma C1, obtém-se uma semente C2. As sementes certificadas são utilizadas pela indústria sementeira e, dependendo de sua classe, são vendidas aos agricultores.

Semente genética

É a semente obtida mediante processo de melhoramento de plantas; geralmente, é produzida por instituições de pesquisa ou empresas sementeiras. É um material de reprodução sob a responsabilidade e o controle direto de seu obtentor ou introdutor. Suas classes são sementes variedades comerciais, híbridas e transgênicas. Possuem valor de venda muito alto, porque os melhoristas ou as instituições de pesquisas cobram um valor elevado pelos novos materiais genéticos inventados por “eles” no momento da comercialização.

Semente básica

É a semente obtida pela multiplicação de semente genética realizada de forma a garantir sua identidade genética e sua pureza varietal.

Sementes S1 e S2

São categorias de sementes originadas do plantio de sementes certificadas C1 ou C2. A semente S1 (selecionada de primeira geração) é produzida a partir de sementes C1 ou C2 e dá origem a uma semente S2 (selecionada de segunda geração). Apesar de não serem certificadas, são produzidas e comercializadas por produtores registrados no RenaseM.

Legislação e produção de sementes no Brasil

No Brasil, existe regulamentação legal das sementes estabelecida pela lei nº 10.711, de 5 de agosto de 2003, pelo decreto nº 5.153, de 23 de julho de 2004 e pela instrução normativa nº 9, de 2 de junho de 2005.

No projeto de produção de sementes BioNatur, a semente crioula apresenta as seguintes características, que devem compor o seu conceito, construído conjuntamente com os agricultores e com as comunidades produtoras de sementes: a) é uma variedade local, ou regional, de domínio dos povos indígenas, das comunidades locais ou quilombolas ou de pequenos agricultores; b) é composta de genótipos com ampla diversidade genética; c) está adaptada a um *habitat* específico; e d) é resultado da seleção natural, combinada com a seleção feita pelos agricultores no ambiente local.

Para a experiência de produção de sementes BioNatur, as sementes

têm um significado amplo. Semente é vida: é base de alimento, de multiplicação, de sobrevivência, de autonomia, de liberdade, de perpetuação, de poder popular, de independência, de autossuficiência. Antes, as sementes pertenciam aos povos camponeses e indígenas; pertenciam a toda a comunidade. Eram um bem comum, um símbolo da vida e, em muitas culturas, eram vistas como algo sagrado. Na atualidade, as sementes se tornaram mercadoria. Representam apenas negócios, lucros, a exploração e o domínio de grandes empresas capitalistas multinacionais dos produtores rurais de todo o mundo.

Notas

¹ Erosão genética é a perda de materiais genéticos decorrente da seleção de cultivares mais produtivos, levando à redução do cultivo de espécies anteriormente cultivadas.

² Seleção massal é um método de seleção de plantas feito por meio de similaridades fenotípicas, como tamanho das plantas, cor das folhas etc.

³ Os laboratórios utilizam marcadores moleculares para a identificação de novos cultivares.

Para saber mais

BRASIL. Decreto nº 5.153 de 23 de julho de 2004: aprova o Regulamento da Lei nº 10.711, de 5 de agosto de 2003, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Sementes e Mudanças – SNSM, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5153.htm. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Instrução normativa nº 9, de 2 de junho de 2005: aprova as normas para produção, comercialização e utilização de sementes. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 4, 10 jun. 2005. Disponível em: <http://www.aeflor.org/wp-content/uploads/2010/07/RENASEM.pdf>. Acesso em: 11 out. 2011.

_____. Lei nº 10.711 de 5 de agosto de 2003: dispõe sobre o Sistema Nacional de Sementes e Mudanças e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 ago. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.711.htm. Acesso em: 10 out. 2011.

CARDOSO, E. T.; SILVA FILHO, P. M. *Apostila do curso de Produção de Sementes, ministrado na Bionatur, em 1º de dezembro de 2005*. Capão do Leão: Embrapa/SNT–Escritório de Negócios de Capão do Leão, 2005.

GEORGE, R. A. T. *Producción de semillas de plantas hortícolas*. Madri: Mundi-Prensa, 1989.

MOREIRA, V. R. R.; CAPELESSO, E. *Orientações para uma agricultura de base ecológica no pampa gaúcho*. Bagé: Gráfica Instituto de Menores, 2006.

_____; CORTEZ, C.; CORREA, C. E. *Bionatur Sementes, patrimônio dos povos a serviço da humanidade*. Brasília: ANCA, 2006.

SILVA, E. C. A. da. *Polinização em culturas anuais: soja, girassol e feijão*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE APICULTURA, 13. *Anais...* Florianópolis, 2000. (CD-ROM).

S

SINDICALISMO RURAL

Leonilde Servolo de Medeiros

No Brasil, embora haja notícias de alguns sindicatos de trabalhadores rurais criados já na década de 1930, somente no início dos anos 1960 é regulamentado o direito à sindicalização da categoria, numa conjuntura em que eles emergiam como atores na cena política. Essa regulamentação tem sua origem quer nos conflitos que ocorriam em diversas locais no campo brasileiro, quer na ação de diferentes agentes de mediação que impulsionaram a organização dos trabalhadores e os apoiaram na criação de sindicatos. Entre eles, destacaram-se o Partido Comunista e a Igreja Católica. As Ligas Camponesas, embora inicialmente mostrando-se críticas à organização sindical, endossaram-na no momento em que se intensificou a criação de sindicatos, em especial em Pernambuco.

Os conflitos que então possuíam maior visibilidade tinham diversas vertentes: lutas pela posse da terra, envolvendo posseiros *versus* pretensos proprietários; disputas em torno de prazos de contratos de arrendamento; tensões entre os trabalhadores que moravam

com suas famílias no interior das propriedades e trabalhavam numa determinada cultura comercial (cana-de-açúcar, café etc.), mas tinham acesso à moradia e a um pedaço de terra para plantio de víveres. Nesse caso, tratava-se de lutas por melhor remuneração, mas que, em algumas situações, envolviam também o acesso à terra.

Ao longo dos anos 1950 e 1960, esses segmentos se organizaram em associações locais, reuniram-se em encontros regionais, estaduais e mesmo nacionais, e começaram a consolidar algumas bandeiras de luta: Reforma Agrária, direitos trabalhistas, regulamentação de contratos de parceria e arrendamento e direito à sindicalização. Em torno deste último ponto, havia grande disputa, uma vez que as entidades patronais então existentes – principalmente a Confederação Rural Brasileira (CRB) e a Sociedade Rural Brasileira (SRB) (ver ORGANIZAÇÕES DA CLASSE DOMINANTE NO CAMPO) – argumentavam que havia uma unidade de interesses entre todos os que viviam no campo, fossem patrões ou empregados.

dos, e, portanto, bastava uma única organização que os representasse. Assim, essas entidades reagiram fortemente à ideia de que os trabalhadores pudessem se organizar em sindicatos, pois consideravam que, se criados, trariam para o meio rural tensões classistas que até então, segundo eles, só existiam nas cidades.

Quando, no início dos anos 1960, num contexto de ampliação e fortalecimento das lutas, foi regulamentada pelo governo federal a sindicalização dos trabalhadores rurais, foram também definidas quatro categorias de enquadramento: trabalhadores na lavoura, trabalhadores na produção extrativa rural, trabalhadores na pecuária e produtores autônomos (aqueles que exerciam a atividade rural sem empregados, em regime de economia familiar). A partir daí, houve um grande esforço de transformar as associações já existentes em sindicatos e de criar essas entidades onde não havia nenhuma organização prévia. Tratava-se de buscar condições legais para fundar federações estaduais e, depois, uma confederação nacional. Como diversas forças políticas atuavam no campo tentando organizar os trabalhadores – Partido Comunista Brasileiro (PCB), diferentes vertentes da Igreja Católica, Ação Popular (AP), Ligas Camponesas –, elas concorriam pelo controle dos sindicatos, de forma a obter a direção das federações, e da confederação nacional que seria criada posteriormente. Essa disputa permeava o próprio Estado, uma vez que o Ministério do Trabalho tinha a prerrogativa de reconhecer sindicatos, federações e a confederação. Assim, quem tinha maior influência na Comissão Nacional de Sindicalização Rural também tinha maior possibilidade de ter “seus” sin-

dicatos reconhecidos (Medeiros, 1989; Novaes, 1987; Stein, 1991).

Fruto desse processo e expressando determinado arranjo de forças, em final de 1963 foi fundada a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Nela, o PCB ficou com a presidência (Lyndolpho Silva, que também era presidente da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, criada em 1954, e que agregava associações de lavradores de diversos pontos do país) e a tesouraria (Nestor Veras), além da maioria dos cargos. A AP ficou com a secretaria (Sebastião Lourenço de Lima). Na composição geral, a Igreja Católica, que tivera importante papel na criação de sindicatos no Nordeste e no Sul do país, ficou com dois cargos pouco importantes.

O sindicalismo rural durante o regime militar

A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura foi reconhecida em janeiro de 1964. Logo depois, sobreveio o golpe militar e, com ele, uma forte repressão sobre as organizações de trabalhadores. Diversas lideranças foram mortas ou tiveram de passar para a clandestinidade. No meio rural, muitos sindicatos recém-criados desapareceram, e houve intervenção do Ministério do Trabalho naqueles com maior enraizamento social. O mesmo aconteceu em diversas federações e também na Contag. Não se tratava de eliminar os sindicatos, mas sim o “perigo comunista”, e, por meio de intervenções, dar uma nova direção política às organizações existentes. Na maior parte dos casos, os interventores eram ligados à Igreja Católica.

No ano seguinte, as diferentes categorias de enquadramento sindical foram

fundidas numa só. Por determinação do Ministério do Trabalho, por meio da portaria nº 71, de 2 de fevereiro de 1965, passaram a existir no campo somente *sindicatos de trabalhadores rurais*, envolvendo uma diversidade de situações: assalariados, posseiros, arrendatários, parceiros, proprietários de terra que trabalhavam em regime de economia familiar etc. As entidades patronais também tiveram de se adequar à nova regulamentação: as associações municipais preexistentes e que constituíam a base das federações estaduais e da Confederação Rural Brasileira foram transformadas em *sindicatos rurais*. A entidade nacional que os reunia passou a se chamar Confederação Nacional da Agricultura (CNA).

Apesar da repressão e da intervenção generalizada nos sindicatos de trabalhadores, a memória das lutas e dos direitos obtidos era muito forte em alguns locais, e conflitos continuavam a ocorrer. Logo após o golpe, já começaram a ser articuladas ações para colocar, na direção de algumas federações, trabalhadores que, ligados ao sindicalismo cristão, eram comprometidos com as principais bandeiras de luta do período anterior. Como resultado, em finais de 1967, articulou-se uma chapa de oposição para a direção da Contag, liderada por José Francisco da Silva, proveniente da zona canavieira de Pernambuco e formado pela Igreja Católica e pelo Movimento de Educação de Base (MEB). Composto-se com alguns membros da direção proveniente do período de intervenção, essa chapa ganhou a eleição e assumiu a direção da Contag.

A Contag controlava extensa rede sindical, difusa por diversos pontos do país, com orientações políticas diversas e, em muitos casos, dominada pelo poder lo-

cal e pouco afeita a enfrentamentos. Com a aprovação do Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (Funrural) em 1971, essa rede cresceu ainda mais em alguns estados, pois os sindicatos tornaram-se mediação privilegiada para que os trabalhadores recebessem direitos previdenciários (aposentadoria, auxílio-doença, pensão), assistência médica e dentária. Muitos prefeitos apressaram-se em criar sindicatos onde eles não existiam, como tentativa de ampliar sua clientela política.

Apesar dessas circunstâncias e da heterogeneidade de suas bases, ao longo dos anos 1970, a Contag difundiu, por meio de seus boletins, cursos de formação, encontros regionais e temáticos, e da atuação de suas assessorias educacionais e jurídicas, noções tanto de direito à terra quanto de direitos trabalhistas. O sistemático encaminhamento de relatórios de conflitos fundiários ao governo federal, acompanhados de pedidos de desapropriação de terras por interesse social, nos termos do Estatuto da Terra, não se desdobrava, no entanto, a não ser pontualmente, em formas de ação coletiva que garantissem a permanência dos trabalhadores na terra. Foram raras as desapropriações ocorridas, mas, apesar dessa condução “administrativa” dos conflitos e de sua pouca eficácia em termos de sustar despejos e evitar a expulsão de trabalhadores do interior das propriedades, não se deve subestimar a capacidade que essas iniciativas tiveram de traduzir os conflitos no campo na linguagem da Reforma Agrária, construindo a junção entre o desejo de acesso à terra e uma possibilidade de política agrária, formatada por uma legislação aprovada pelo próprio regime militar (o Estatuto da Terra). Em outros locais, a legislação trabalhista era a âncora política para a luta por salários, por indenizações em caso de expulsões das fazendas

e também pelo acesso à terra, como é o caso da demanda pelo cumprimento da lei que garantia aos trabalhadores da cana-de-açúcar o acesso a dois hectares de terra para plantio de subsistência (Houtzager, 2004; Medeiros, 1989; Palmeira, 1985).

Resistência na terra contra ameaças de expulsão, busca de melhores salários e condições de trabalho, demanda por melhores preços para os produtos agrícolas, lutas por direitos previdenciários eram alguns dos temas recorrentes que emergiam, quer por causa das diferentes formas de inserção no processo produtivo e da diversidade de interesses, quer pelas diferenciações regionais próprias a um país do tamanho e complexidade do Brasil. Os congressos da Contag eram momentos em que essa diversidade se visibilizava e nos quais se expressavam as diferenças entre os segmentos que faziam parte do amplo guarda-chuva que a categoria *trabalhador rural* representava; mas também eram a ocasião em que se reafirmava a unidade de representação em torno dos sindicatos, federações e confederação, e se consolidavam bandeiras de luta.

A emergência de novas organizações e a perda do monopólio da Contag

Na segunda metade dos anos 1970, as práticas sindicais contaguianas bem como o próprio modelo de organização sindical por ela construído começaram a ser postos em cheque, como resultado da intensificação dos conflitos e da emergência de mobilizações. Surgiram novas propostas organizativas, com diferentes relações com o sindicalismo, que configuravam sinais da fragilização do padrão de ação e da organização sindical vigentes. Dentre

esses fenômenos, podem-se destacar, entre outros:

- ocupações de terra em vários pontos do país, em especial no Sul, e que acabaram por gerar novo formato organizativo, mais fluido. Se, num primeiro momento, emergiam com uma forte relação com alguns sindicatos, logo depois firmaram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como uma força autônoma que, desde então, passou a pesar decisivamente nos destinos das lutas por terra no país;
- os atingidos pela construção de barragens, que passaram a demandar reassentamento ou a questionar a própria construção de barragens. Nesse processo, emergiram organizações próprias (como é o caso da Comissão Regional dos Atingidos por Barragens, também no Sul, e, bem depois, do MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB, de alcance nacional) ou estabeleceram-se rearranjos organizacionais no interior do sindicalismo, como a criação do Polo Sindical do Submédio São Francisco, uma experiência inédita de articulação local de sindicatos de estados diferentes (Pernambuco e Bahia);
- os seringueiros, que, ameaçados de expulsão da terra, passaram a lutar por permanecer na floresta, tentando impedir sua derrubada por meio de mobilizações denominadas “empates”. Os sindicatos eram seu principal suporte, mas, em meados dos anos 1980, foi criada uma organização própria, o Conselho Nacional dos Seringueiros, articulando seringueiros e extrativistas de diversas regiões do Norte do país;

- as quebradeiras de coco, que exigiam o livre acesso aos babaçuais para coleta dos frutos, gerando também associações com formato próprio, dando destaque à presença das mulheres.
- as mulheres, que, organizando-se tanto nos sindicatos quanto em *movimentos* em busca de igualdade de direitos em relação aos homens, em especial no que se refere ao acesso à terra, mas questionando também tradicionais arranjos das atividades domésticas e direitos costumeiros de herança, passaram a exigir mais espaço nas instâncias de representação, sindicais ou não.

Para complexificar ainda mais o quadro, surgiram também experimentos organizativos sindicais que questionavam o modelo de sindicalismo existente. É o caso das chamadas *oposições sindicais*. Apoiadas pela COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT), no início dos anos 1980, articularam-se em torno da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e passaram a fazer sistemática oposição ao sindicalismo *contaguiano*. Desde a redemocratização, as divergências no interior do sindicalismo de trabalhadores rurais se acirravam, opondo o sindicalismo *cutista* e o *contaguiano* em torno de temas como a estrutura sindical, o presidencialismo – muito comum nas direções, as decisões estão mais centralizadas em uma única pessoa, que tem maior controle sobre o sindicato – e as formas mais adequadas de mobilização dos trabalhadores e de fazer pressão sobre o Estado.

A Contag, por sua vez, desde o seu III Congresso Nacional, realizado em 1979, ao mesmo tempo em que defendia a unidade de representação, assumia que a pressão e a mobilização

dos trabalhadores eram importantes instrumentos de luta. Sob seu comando ocorreram, já em 1980, manifestações públicas por melhores preços para os produtos agrícolas, com o fechamento de estradas e ocupações de praças no Sul do país, bem como greves de assalariados rurais que, iniciando-se com os canavieiros de Pernambuco, estenderam-se por todo o Nordeste e alguns estados do Sudeste. Engajando-se fortemente nas lutas pelo fim do regime militar, a Contag desempenhou importante papel na incorporação da Reforma Agrária como uma das bandeiras da Aliança Democrática – articulação de forças que se opunham ao regime militar – e apoiou a proposta do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) elaborada no início da Nova República. Com isso, buscava adequar-se aos novos tempos de abertura política e reconstruir a hegemonia do sindicalismo de trabalhadores sobre a condução dos conflitos no campo.

Relações CUT/Contag

Em 1986, no II Congresso da CUT, foi criada uma Secretaria Nacional dos Trabalhadores Rurais. No congresso seguinte, em 1988, essa secretaria foi transformada em Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais (DNTR), o que significava maior autonomia política, administrativa e financeira. Essas instâncias organizavam os sindicatos *cutistas*. Do ponto de vista da lógica de ação, prevaleceu a ideia de flexibilidade, ou seja, com base na avaliação local, era possível criar sindicatos por ramos de produção ou conservar o desenho existente, disputar federações ou criar estruturas estaduais autônomas. Em São Paulo, por exemplo, o DNTR apoiou a criação da Federação

dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (Feraesp). Nos estados do Sul, endossou a criação de sindicatos de avicultores, fumicultores e suinocultores. Dessa forma, os sindicalistas cutistas exercitavam o princípio da liberdade e autonomia sindicais, bem como a crítica à unicidade, defendida pela Contag, que advogava que o sindicato dos *trabalhadores rurais* deveria ser a única instância de representação da categoria. Esses sindicalistas também procuravam intensificar as ações coletivas.

Desde a sua consolidação, o sindicalismo cutista disputou diversas federações, em alguns casos por meio de chapa própria, em outros em composição com as diretorias fiéis às linhas da Contag. Em 1991, a disputa estendeu-se à eleição para a direção da Contag, que também culminou numa composição. Se no final dos anos 1980, no campo cutista, falava-se que a Contag já não tinha mais fôlego político, o próprio fato de ser arduamente disputada mostra seu significado, que ora aparecia relacionado à infraestrutura material de que dispunha, ora ao patrimônio político e histórico que representava para os trabalhadores rurais.

A experiência de composição política entre linhas sindicais distintas na direção da Contag teve efeitos diferenciados. Um deles foi o estímulo a um processo, que já vinha em curso, de disputa de federações, em alguns casos privilegiando-as em detrimento da construção dos departamentos estaduais de trabalhadores rurais. No que diz respeito às concepções cutistas, a simples presença de algumas de suas lideranças na direção não trouxe mudanças visíveis na prática da Contag. No entanto, houve mudanças na sua estrutura de gestão, como é o caso, por exemplo, da constituição de secretarias por frente de

luta que agilizavam a tomada de decisões e se dispunham a produzir maior descentralização decisória e ganhos em termos de encaminhação das lutas sindicais.

Em 1995, a Contag filiou-se à CUT. No entanto, esse fato não fez que as diversas federações estaduais resistentes aos princípios cutistas os adotassem, trazendo novas tensões para o interior da estrutura sindical de trabalhadores rurais. A questão que permanecia era a de até onde a cultura sindical dominante no campo fora modificada, uma vez que para isso era preciso mais do que a disputa pelo controle de aparelhos e a mudança de pessoas.

Alguns dilemas

A filiação da Contag à CUT não resolveu alguns dos dilemas centrais do sindicalismo. Em várias situações, quando se rompia, por vezes abruptamente, com práticas tidas como assistenciais atribuídas ao sindicalismo contaguiano, constatava-se o abandono do sindicato por grande número de associados, o que sugeria dificuldades de alguns sindicalistas em sintonizarem-se com as demandas do cotidiano dos trabalhadores e de as traduzirem em uma linguagem mobilizadora. Muitas vezes, ansiosos por trazer às “bases” as “grandes questões”, deixaram de transformar em questões sindicais as carências cotidianas. Outro elemento a ser considerado é a persistência do presidencialismo, que, fortemente arraigado na cultura sindical, limita a participação dos associados e dos demais membros da diretoria. No entanto, seria ingênuo ignorar que a persistência do presidencialismo e da centralização decisória são mecanismos por meio dos quais as lideranças se constituem e acumulam um capital que lhes garante uma situação de poder,

mecanismos que não podem ser alterados por simples ato de vontade.

Para pensar nas dificuldades dos sindicatos, há que trazer ainda à discussão alguns aspectos do processo de formação de lideranças. Muitas vezes, a rápida ascensão de direções para o plano regional, estadual ou nacional ou mesmo a sua conversão para a luta político-partidária deixam um vazio nas localidades. A formação de líderes é longa e tortuosa, não bastando para isso sucessões de cursos e informações. Por outra parte, há toda uma cultura centralizadora e pouco participativa (não só no sindicalismo, mas como um traço da sociedade brasileira) que torna ainda maior a dificuldade de geração de novos quadros, no ritmo que a reprodução sindical exige. O resultado é a produção de vazios políticos que desmobilizam os trabalhadores e os afastam do sindicato.

A persistência de tensões foi acompanhada de um grande esforço de equacionamento de questões e de tentativa de unificação de diretrizes e concepções, consolidado no Projeto CUT/Contag de Formação Sindical, iniciado em 1997, e que resultou no esforço de produção de um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário. Ao mesmo tempo, ocorriam grandes mobilizações, como os Gritos da Terra e as Marchas das Margaridas, que consolidavam as bandeiras de luta dos anos 1970. Essas iniciativas acabaram por colocar em destaque o lugar do que passou a se chamar de *agricultores familiares*.

O aparecimento da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

Nos estados do Sul do Brasil as oposições sindicais fortaleceram-se,

mas não chegaram a ganhar as federações. Mesmo com a filiação da Contag à CUT, e a consequente extinção dos Departamentos Estaduais dos Trabalhadores Rurais (DETRs), os sindicatos cutistas da região mantiveram-se atuando em conjunto, e dessa articulação surgiu uma ruptura no interior do sindicalismo. Inicialmente, as difíceis relações dos sindicatos cutistas com a Federação de Santa Catarina, acabaram gerando a criação, em 1997, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Estado de Santa Catarina (Fetrafesc). O não reconhecimento dessa federação pela Contag acabou por fortalecer a articulação dos sindicatos cutistas da região Sul que culminou com a fundação, em 2001, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), abrangendo Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Essa federação inovava em relação à tradição sindical de diferentes maneiras. Apoiava-se em sindicatos de agricultores familiares, rompendo com a tradição unitária de representação que vinha desde os anos 1960. Além disso, criava outra base federativa, que, em 2005, se organizou como confederação: a Fetraf Brasil. Em 2010, a Fetraf Brasil tinha se firmado em quase todos os estados do Brasil – exceto no Rio de Janeiro e no Espírito Santo, na região Sudeste, e na maior parte dos estados da região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia e Roraima). E a Contag tinha federações vinculadas em todos. Dessa forma, os chamados “agricultores familiares” passaram a ter duplicidade de representação tanto no plano estadual quanto no plano nacional: a Contag e a Fetraf.

Essa situação fez que, em 2009, a Contag decidisse por se desfiliar da

CUT, que havia apoiado a criação da Fetraf Brasil. Nesse momento, parte das federações contaguianas (Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) já estava filiada à Confederação dos Trabalhadores do Brasil (CTB), criada em 2007 a partir de uma dissidência do Partido Comunista do Brasil (PCdoB); três não estavam ligadas a nenhuma central; e as demais permaneciam vinculadas à CUT (Picolotto, 2010).

Ao longo dos últimos anos de profundas mudanças no sindicalismo rural brasileiro e de concorrência pela repre-

sentação dos trabalhadores do campo, a grande novidade foi a afirmação da *agricultura familiar* como uma das principais bandeiras das diferentes vertentes sindicais. Tanto a Contag quanto a Fetraf, no entanto, mantêm o acesso à terra como uma de suas reivindicações importantes, disputando com o MST, em diversos lugares, a condução dessas lutas. Ao mesmo tempo, os assalariados rurais, cujas lutas tiveram importância nos anos 1980, pouco a pouco perderam o protagonismo, e, apesar das suas condições adversas, não têm encontrado no sindicalismo um canal importante de representação.

Para saber mais

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT); CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA (CONTAG). *Desenvolvimento e sindicalismo rural no Brasil*. São Paulo: Projeto CUT/Contag, 1998.

HOUTZAGER, P. *Os últimos cidadãos: conflito e modernização no Brasil rural (1964-1995)*. São Paulo: Globo, 2004.

MEDEIROS, L. S. de. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

NOVAES, R. R. Contag e CUT: continuidades e rupturas da organização sindical no campo. In: BOITO JUNIOR., A. (org.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PALMEIRA, M. A diversidade da luta no campo: luta camponesa e diferenciação do campesinato. In: PAIVA, V. (org.). *Igreja e questão agrária*. São Paulo: Loyola, 1985.

PICOLOTTO, E. L. *As mãos que alimentam a nação: agricultura familiar, sindicalismo e política*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

RICCI, R. *Terra de ninguém: representação sindical rural no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

STEIN, L. *Sindicalismo e corporativismo na agricultura brasileira (1930-1945)*. 1991. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E CONTROLE

Luiz Carlos de Freitas

Os sistemas de avaliação e controle são um conjunto de ações organizadas na forma de “sistema” de procedimentos para avaliar e controlar os resultados da educação. Insere-se dentro da característica do Estado a de regular as atividades de interesse público, característica amplamente enfatizada pela nova forma estatal que o capitalismo forjou, no âmbito do neoliberalismo mais recente, e na qual o Estado aparece como um Estado mínimo que se isenta das operações, facilitando que o mercado atue em áreas antes reservadas ao próprio Estado, que, portanto, atua como um Estado avaliador: um Estado que não faz, mas pretensamente “avalia” quem faz (o mercado).

Essa visão ganhou força, no Brasil, durante a era Fernando Henrique Cardoso. A exemplo de outras áreas, a educação também criou sua “agência reguladora”, com a transformação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em centro de avaliação e controle da educação brasileira. Além do plano federal, essas ideias também penetraram, nestes últimos vinte anos, nas gestões de estados e municípios brasileiros. E mesmo com algumas dificuldades de expansão durante a era Luiz Inácio Lula da Silva, foram sendo aplicadas em várias esferas, tendo o Inep se consolidado como agência reguladora da qualidade da educação nacional. Assim, a responsabilidade pela concepção, organização, aplicação, processamento e divulgação dos resultados das avaliações nacionais está concentrado no Inep.

Na educação básica, a avaliação é feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ao qual se integra a Prova Brasil, que, junto com a prova do Saeb, são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A prova do Saeb abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, das áreas urbana e rural, matriculados na 4ª ou na 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Os resultados são computados para cada unidade da federação e para o Brasil como um todo.

A Prova Brasil é uma avaliação censitária aplicada a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental público, das redes estaduais, municipais e federais, do campo e da área urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. A prova oferece resultados por escola, município, unidade da federação e para o Brasil como um todo.

Os resultados dessas provas fazem parte do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que leva em conta também a correspondência série-idade (defasagem ou não) dos alunos. Todas as escolas públicas do Brasil são avaliadas e têm seu Ideb calculado e divulgado, sendo o índice comparado com as metas que deveriam ser atingidas pelas escolas. Ainda que alguns estados brasileiros também tenham seus próprios siste-

mas de avaliação e controle, elaborando os seus próprios índices, o Ideb tem alcance nacional.

Nesse mesmo nível de escolaridade, existe ainda a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas: no início e no término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso sobre o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura, dentro do período avaliado. A avaliação deverá ser aplicada também, nos próximos anos, para acompanhar a aprendizagem de Matemática. A Provinha Brasil é aplicada e processada pelo próprio professor das séries iniciais. Seu resultado não é utilizado para o controle da escola; serve apenas para uso da própria escola.

Para a avaliação da qualidade do ensino médio, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ao contrário da Prova Brasil, ele não é obrigatório e não é aplicado nas escolas. Os alunos que desejam fazê-lo se inscrevem no Inep, que oferece o exame em datas e locais específicos. O Enem também é usado pelas universidades como um dos elementos para seleção de alunos que pretendem entrar no ensino superior.

No que diz respeito à avaliação do ensino superior, o Inep administra o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), formado por três componentes principais: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos:

ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações, além de vários outros aspectos. Existe uma série de instrumentos complementares ao sistema: autoavaliação, avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação, instrumentos de informação (censo e cadastro) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), uma prova que mede o nível de desempenho dos alunos das universidades e instituições de ensino superior ao ingressarem e quando eles se formam. Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e das instituições de educação superior no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

A existência de sistemas de avaliação por si só não é um mal. Eles fornecem dados importantes sobre como está evoluindo a educação. Entretanto, a forma como tais sistemas foram implantados no Brasil faz eles estarem voltados mais para a cobrança e o controle das escolas do que para a política pública posta em prática pelos próprios governos. Sistemas de avaliação geram dados que deveriam, primeiramente, ser utilizados pelos governos para reorientarem as suas políticas públicas e monitorarem a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos.

A avaliação deve ser, portanto, voltada para o desenvolvimento e não para o controle. Porém, no Brasil, a filosofia aplicada pelo Inep privilegia o uso dos dados de avaliação de sistemas como forma de controle, expondo publicamente as escolas à crítica. Ocorre que tais sistemas de medição não são precisos; no máximo fazem uma

estimativa da situação da qualidade de ensino em determinada escola e, mesmo assim, baseada apenas na medição do desempenho do aluno em um teste de Português e Matemática – o que é insuficiente para caracterizar a qualidade de uma escola. Além da não avaliação de outras disciplinas, há também outros aspectos do desenvolvimento humano que não são considerados nos sistemas de avaliação vigentes.

Pressionadas por esse tipo de controle, as escolas são levadas a enfatizar somente o ensino das disciplinas que caem nos testes de avaliação, estreitando a formação dos alunos. Muitas formas de contracontrole são desenvolvidas nas escolas para não serem caracterizadas como deficientes, entre elas fraudar provas, ensinando os alunos no ato da aplicação dos testes, ou desestimular os alunos com maiores

dificuldades de aprendizagem a participarem delas.

Outro problema é que os testes são elaborados com base na escola urbana, mas também são aplicados às escolas do campo, sem levar em conta as diferenças culturais, econômicas e sociais que existem entre essas duas realidades.

Em contraposição a essa concepção dos sistemas de avaliação, é possível pensar um processo que tenha a perspectiva de fornecer informações úteis a processos internos das escolas destinados a pensar coletivamente a prática pedagógica e o desenvolvimento dos alunos. Para tal, deve-se enfatizar a organização do coletivo escolar e estimulá-lo a pensar os problemas pedagógicos da escola, mobilizando-o para garantir demandas da escola e, ao mesmo tempo, comprometendo-o com a melhoria dos processos escolares.

Para saber mais

FREITAS, L. C. Qualidade negociada – avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

_____ et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1988.

S

SOBERANIA ALIMENTAR

João Pedro Stedile

Horacio Martins de Carvalho

Segurança alimentar é uma política pública aplicada por governos de diversos países que parte do princípio de que todas as pessoas têm o direito à alimentação e que cabe ao Estado

o dever de prover os recursos para que as pessoas se alimentem. Para executar essa política, os governos se utilizam de diversos mecanismos: distribuição de alimentos, cestas básicas, tíquetes

de refeições, instalação de refeitórios populares subsidiados, além de programas de renda mínima e de cartões para receber ajuda mensal em dinheiro, como é o caso, no Brasil, do programa Bolsa Família.

Soberania alimentar é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local. Esse conceito revela uma política mais ampla do que a segurança alimentar, pois parte do princípio de que, para ser soberano e protagonista do seu próprio destino, o povo deve ter condições, recursos e apoio necessários para produzir seus próprios alimentos. Acredita-se que, em todas as regiões do planeta, por mais diferentes e inóspitas que sejam, há condições de produzir os alimentos adequados para a população local. Portanto, as políticas públicas dos governos, Estados e instituições, e as políticas dos movimentos de agricultores e da população em geral devem ser direcionadas para garantir os recursos e as condições técnicas necessárias para alcançar a condição de produzir todos os alimentos básicos que um povo necessite em seu próprio território.

Os conceitos de soberania alimentar e de segurança alimentar têm sido defendidos nas últimas duas décadas como medidas públicas necessárias para combater os problemas mais trágicos da humanidade: a fome, a desnutrição e a alimentação aquém das necessidades básicas para a sobrevivência digna.

Para se entender a importância e o significado dessas políticas e a natureza de seus conceitos, é necessário,

antes, entender a natureza do problema da fome.

A fome e a desnutrição, que atingem milhões de seres humanos, sempre foram, ao longo da história da humanidade, um dos problemas socioeconômicos mais graves da organização das sociedades. Sua ocorrência tem sido formalmente explicada por diversos fatores: a) baixo conhecimento de técnicas de produção de alimentos mais produtivas; b) disputa e perda dos territórios mais férteis, aptos para a produção de alimentos; c) ocorrência de fenômenos naturais que destroem colheitas e fontes naturais de alimentos; d) epidemias que atingem grande parte da população e impedem a produção de alimentos; e e) ocorrência de guerras generalizadas que não apenas mobilizam os trabalhadores, mas também inutilizam as áreas agricultáveis para a produção de alimentos.

Durante o século XX, os povos conseguiram se organizar de tal maneira que a maioria desses fatores deixou de ser suficiente para explicar a ocorrência de fome e desnutrição em elevada parcela da população mundial. No entanto, a fome e a desnutrição jamais atingiram tantas pessoas como na era contemporânea. Qual seria a causa agora?

A explicação pode ser encontrada nas teses defendidas, já na década de 1950, por Josué de Castro, quando sugere que a fome e a desnutrição não são uma ocorrência natural, mas resultado das relações sociais e de produção que os homens estabelecem entre si. De fato, a ocorrência da fome, que atingiu, em 2009, 1 bilhão de seres humanos – índice que, em 2010, recuou para 925 milhões –, tem suas causas no controle da produção e da distribuição

dos alimentos e na renda auferida pelas pessoas.

Nunca antes na história os alimentos estiveram tão concentrados e sob o controle de uma mesma matriz de produção. Nunca antes na história tão poucas empresas oligopolizaram o mercado internacional e tiveram tanto controle sobre a produção e o comércio de produtos alimentícios como agora. Estima-se que menos de cinquenta grandes empresas transnacionais têm o controle majoritário da produção de sementes e insumos agrícolas, e da produção e distribuição de alimentos em todo mundo.

O direito à alimentação é um direito de todos os seres humanos, independentemente da condição social, cor da pele, etnia, local de moradia, crença religiosa, gênero ou idade. No entanto, na atual fase do capitalismo globalizado, esse direito fundamental para a sobrevivência dos seres humanos vem sendo sistematicamente violado como resultado do controle que as grandes empresas transnacionais têm sobre o mercado de alimentos, subordinando o acesso a eles às condições do lucro e da acumulação. Portanto, as pessoas só podem ter acesso aos alimentos quando têm dinheiro e renda para comprá-los. Como em praticamente todas as sociedades, e mais gravemente nos países do hemisfério sul, há elevada concentração da renda, as populações pobres, majoritárias, que vivem nesses países sofrem as consequências da falta de acesso aos alimentos.

Vive-se uma situação mundial contraditória: nunca o planeta havia produzido tantos alimentos, como resultado das técnicas agrícolas e da capacidade de beneficiamento e armazenamento; ao mesmo tempo, nunca tantas pessoas estiveram privadas do acesso a esse di-

reito humano, que fere a sobrevivência da própria espécie.

As políticas públicas de abastecimento alimentar, sob responsabilidade dos governos que controlam os aparatos estatais, estão subordinadas a forças políticas determinadas pela macroeconomia mundial e corroboradas pelas práticas dos organismos multilaterais de defesa dos mercados oligopolistas. Assim, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), criada na década de 1990, e o Banco Mundial sempre defenderam, em primeiro lugar, os interesses das empresas, encobertos pelo manto da liberdade de circulação do capital e das mercadorias. E no máximo, com o agravamento do problema do abastecimento alimentar, aceitam políticas governamentais compensatórias, que não afetam os interesses do mercado, para que a fome e a desnutrição não se transformem em tragédias sociais ou conflitos políticos internacionais. O organismo da Organização das Nações Unidas (ONU) criado para cuidar especificamente do tema, a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), está completamente ausente e é incapaz de propor políticas de mudanças estruturais aos governos. A FAO se transformou, nas últimas décadas, em um organismo burocrático de pesquisa e registro dos volumes da fome e da desnutrição que atingem a humanidade. Ajuda a denunciar, porém não tem forças para combater suas causas.

O professor suíço Jean Ziegler, consultor da ONU e um dos mais importantes estudiosos contemporâneos do problema, adverte:

Uma das principais causas da fome e da desnutrição de mi-

lhões de seres humanos é a especulação, que sobrevêm, sobretudo, da Chicago Commodity Stock Exchange [bolsa das matérias-primas agrícolas de Chicago], onde são estabelecidos os preços de quase todos os produtos alimentícios do mundo. (2008, p. 1)

Para resolver a crise atual, sugere-se, entre outras medidas, impedir a especulação de preços e volumes sobre alimentos; vetar o uso de produtos alimentícios para agrocombustíveis; mudar a política das instituições multilaterais de Bretton Woods¹ e da OMC, que deveriam dar prioridade absoluta aos investimentos nos produtos alimentícios de primeira necessidade e na produção local, incluindo sistemas de irrigação, infraestrutura, sementes, pesticidas etc.

O programa de distribuição de alimentos para as populações mais pobres dos países periféricos promovido pela FAO representa apenas um paliativo: não alcança toda a população em situação de pobreza, e sua amplitude se reduz cada vez mais. É até certo ponto irônico que os alimentos distribuídos pelo Programa Alimentar Mundial (PAM) para reduzir a fome de milhões de pessoas – e cujos fundos são constituídos por doações de vários governos no mundo – sejam adquiridos das grandes empresas multinacionais no mercado internacional de alimentos. E as empresas também usam o programa para induzir o consumo de alimentos transgênicos, às vezes proibidos nos países receptores, e/ou usam estoques de alimentos que se encontram no limite do vencimento do prazo de garantia do valor nutritivo. Sua importância é tão limitada que o programa mundial

do PAM para todos os países que têm populações famintas dispõe de menos recursos do que o programa Bolsa Família do governo brasileiro! E quando comparamos os trilhões de dólares gastos pelos governos dos países do Norte com socorros financeiros aos bancos na crise econômica de 2008-2009, vemos o quanto é irrisória a aplicação de alguns poucos milhões de dólares em ajuda alimentar para o Sul.

Tudo leva a crer que, em nome da competitividade na produção agropecuária e florestal nos mercados mundiais, as grandes empresas transnacionais – e não os governos nacionais – é que deverão definir e implantar as macropolíticas estratégicas de abastecimento alimentar em todo o mundo. E isso não apenas pelo controle das cadeias alimentares mais importantes seja do ponto de vista dos volumes negociados, dos produtos de interesse da agroindustrialização ou da padronização dos alimentos em todo mundo, mas também pelo controle interno dos principais produtos em dezenas de países, tanto no comércio por atacado quanto no varejo, por meio das cadeias multinacionais de supermercados.

Essas macropolíticas alimentares mundiais já estão sendo parcialmente consolidadas. Como afirmam Blas Weaver e Mundy em reportagem publicada no *Financial Times* e reproduzida no jornal *Valor Econômico*: “as maiores empresas alimentícias do mundo (Nestlé, Monsanto, Bunge, Dreyfus, Kraft Foods, Pepsi-Cola, Coca-Cola, Unilever, Tyson Foods, Cargill, Marte, ADM, Danone) controlam 26% do mercado mundial, e 100 cadeias de vendas diretas ao consumidor controlam 40% do mercado global” (2010). Resumindo, uma absurda minoria de empresas e uns quantos multimilionários que

possuem ações dessas empresas controlam enormes porcentagens de alimentos, agroindústrias e mercados básicos para a sobrevivência de bilhões de seres humanos.

A padronização dos alimentos pelas empresas transnacionais afeta diretamente os hábitos alimentares e as práticas domésticas tradicionais das populações de proverem seus próprios alimentos, com base nos biomas onde vivem e na sua cultura alimentar centenária. Para que se tenha uma ideia, as hortas domésticas nos países periféricos e agrários

[...] são, muitas vezes, verdadeiros “laboratórios experimentais” informais, onde as espécies autóctones são transformadas, estimuladas e cuidadas, sendo experimentadas a fundo e usadas para obter produtos específicos e, se possível, variados. Um estudo recente realizado na Ásia mostrou que 60 hortas de um mesmo povoado continham cerca de 230 espécies vegetais diferentes, e que a diversidade de cada horta ia de 15 a 60 espécies.² (Bunning e Hill, 1996)

Na Índia,

[...] as mulheres utilizam 150 espécies diferentes de plantas para a alimentação humana e animal e para os cuidados com a saúde. Em Bengala ocidental, há 124 espécies de “pragas” colhidas nos arrozais que têm importância econômica para os agricultores. Na região de Expana, em Veracruz, no México, os camponeses utilizam

cerca de 435 espécies da flora e fauna silvestres, das quais 229 são comestíveis.³ (Shiva, 1998)

Essa biodiversidade está relacionada com os padrões alimentares e as práticas de medicina preventiva, pois, além de um alimento saudável e local, os condimentos utilizados servem também como remédios naturais preventivos e garantidores da saúde da população. Tudo isso está sendo destruído pela sanha do capital internacional, contribuindo para mais pobreza e fome, e levando à migração das populações.

Nas últimas décadas, houve uma evolução positiva sobre os termos e conceitos utilizados para analisar o problema da fome e da desnutrição. Durante a maior parte do século XX, o assunto foi tratado como um problema social decorrente de fenômenos naturais. Porém, a obra de Josué de Castro *Geografia da fome* (1963), traduzida para mais de quarenta idiomas, consolidou o conceito de que *a fome é um problema social, resultante da forma de organização social da produção e distribuição dos alimentos*. E sua contribuição teórica foi tão importante que os governos reunidos nas Nações Unidas lhe atribuíram o cargo de primeiro secretário-geral da FAO na década de 1950.

A teoria de Josué de Castro foi combatida nas décadas de 1960 e 1970, no contexto da luta ideológica durante o período da Guerra Fria, com um conceito introduzido e difundido pelo governo dos Estados Unidos de que o problema da fome era causado pela baixa produtividade física das lavouras. Portanto, era preciso difundir novas técnicas de produção agrícola baseadas no modelo de agroquímicos, com uso intensivo de adubos químicos, vene-

nos agrícolas e mecanização agrícola. Esse pacote tecnológico foi chamado REVOLUÇÃO VERDE, pois o aumento da produtividade física das lavouras eliminaria a fome e seria combatida a proposta da “Revolução Vermelha” defendida pelas ideias socialistas.

O debate ideológico foi tão intenso durante as décadas de 1960 e 1970 que o governo dos Estados Unidos utilizou da sua influência para que o Prêmio Nobel da Paz de 1970 fosse entregue ao agrônomo estadunidense Norman Borlaug, que se transformou no principal propagandista mundial da Revolução Verde. E, assim, a maior parte dos países capitalistas sob influência norte-americana passou a adotar os métodos e o pacote tecnológico da Revolução Verde.

Nessa época (década de 1970), a fome atingia aproximadamente 60 milhões de pessoas em todo o mundo. Passadas quatro décadas da aplicação da Revolução Verde, a fome aumentou dez vezes. O que se pode constatar, de fato, é que as tecnologias agrícolas da Revolução Verde foram, antes de tudo, uma forma das empresas norte-americanas difundirem e venderem, em todo o mundo, suas máquinas, seus adubos e seus venenos agrícolas. Menos do que equacionar a problemática da fome e da desnutrição, o resultado principal da Revolução Verde foi a mais intensa concentração da propriedade da terra e da produção, que ampliou o êxodo rural e as migrações entre países, ocasionando maior empobrecimento dos camponeses e mais fome em todo o mundo. Nesse processo, poucas e grandes empresas transnacionais norte-americanas se transformaram em grandes grupos internacionais oligopolistas, controlando a oferta de

insumos para a agricultura, a produção agrícola e o comércio dos alimentos.

Na década de 1990, criou-se o conceito de segurança alimentar. Esse conceito, cujo intuito era que, nos marcos dos direitos humanos, todas as pessoas tivessem assegurado o direito à alimentação, cabendo aos governos o dever de implantar políticas públicas que garantissem a oferta de alimentos básicos à população de seus países, foi sendo adotado e adaptado pela maior parte dos governos, em consonância com as propostas da FAO. Assim, todas as pessoas supostamente teriam a “segurança” da sobrevivência, desde que possuíssem rendimentos familiares suficientes para adquirir os alimentos. As pessoas com baixos ou insuficientes rendimentos poderiam ter acesso aos alimentos básicos que os governos, direta ou indiretamente, ofertariam a preços subsidiados ou mesmo por meio de doações, alimentos esses considerados os necessários para a sua sobrevivência.

Esse passo foi importante porque se constituiu num compromisso ético de todos os governos para resolver o problema da fome, constatado em parcelas da sua população. Porém, as políticas públicas implantadas foram insuficientes para dar conta das causas da fome e da desnutrição.

Mais recentemente, surgiu um novo conceito, o de *soberania alimentar*, introduzido, em 1996, pela VIA CAMPESINA Internacional, no contexto da Cúpula Mundial sobre a Alimentação (CMA), realizada em Roma pela FAO. O debate oficial girava em torno da noção de segurança alimentar, reafirmando-a como *o direito de toda pessoa a ter acesso a alimentos saudáveis e nutritivos, em consonância com o direito a uma alimentação apropriada e*

com o direito fundamental a não passar fome.

No entanto, as organizações camponesas e, em especial, as delegadas mulheres presentes no fórum paralelo à CMA foram críticas em relação aos termos utilizados na discussão dos governos, que, em sintonia com a hegemonia do neoliberalismo e com os princípios defendidos pela OMC, ajustaram a definição de segurança alimentar, tentando vincular o direito à alimentação à liberalização do comércio de alimentos, abrindo caminho para fazer da alimentação um grande e lucrativo negócio para as empresas transnacionais, a indústria química e de *fast-food*, entre outros.

As organizações camponesas contrapuseram então ao conceito de *segurança alimentar* o conceito de *soberania alimentar*. Partiram do princípio de que *o alimento não é uma mercadoria, é um direito humano*, e a produção e distribuição dos alimentos é uma questão de sobrevivência dos seres humanos, sendo, portanto, uma questão de soberania popular e nacional. Assim, soberania alimentar significa que, além de terem acesso aos alimentos, as populações de cada país têm o direito de produzi-los. É isso que pode garantir a elas a soberania sobre suas existências. O controle da produção dos seus próprios alimentos é fundamental para que as populações tenham garantido o acesso a eles em qualquer época do ano e para que a produção desses alimentos seja adequada ao bioma onde vivem, às suas necessidades nutricionais e aos seus hábitos alimentares. O alimento é a energia de que necessitamos para a sobrevivência, de acordo com o meio ambiente onde vivemos e nos reproduzimos socialmente.

A partir daí, o conceito evoluiu para a compreensão de que soberania

alimentar significa que cada comunidade, município, região, povo têm o direito e o dever de produzir seus próprios alimentos. Por mais dificuldades naturais que ocorram, em qualquer parte do nosso planeta, as pessoas podem sobreviver e se reproduzir dignamente. Já existe conhecimento científico acumulado para enfrentar as dificuldades naturais e garantir a produção de alimentos suficientes para a reprodução social dos seres humanos.

E se a produção e a distribuição de alimentos fazem parte da soberania de um povo, elas são inegociáveis e não podem depender de vontades políticas ou práticas conjunturais de governos ou empresas de outros países. Como advertia José Martí, já no início do século XX, em relação à dependência da América Latina dos capitais estrangeiros: um povo que não consegue produzir seus próprios alimentos é um povo escravo. Escravo e dependente do outro país que lhe fornece as condições de sobrevivência.

Esse novo e transgressor conceito representa uma ruptura em relação à organização dos mercados agrícolas imposta pelas empresas transnacionais e os governos neoliberais no seio das negociações da OMC e da FAO, cujas orientações políticas já tinham violado as normas protecionistas para a agricultura familiar e camponesa implantadas por alguns governos nacionalistas e populares, mediante impostos sobre as importações baratas de alimentos, favorecendo o preço de alimentos nacionais, outorgando faixas de preços e mantendo o poder dos compradores públicos.

A utopia de uma soberania alimentar é fundamental para o fortalecimento de uma visão de mundo favorável a uma

democratização econômica, social, étnica e de gênero contra-hegemônica à visão neoliberal de democracia. Essa concepção recebeu um complemento essencial em 2007, durante o Fórum Mundial pela Soberania Alimentar, realizado em Mali, cujo documento final, a Declaração de Nyéléni, afirma:

A soberania alimentar é um direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de forma sustentável e ecológica, e seu direito de decidir seu próprio sistema alimentício e produtivo. Isto coloca aqueles que produzem, distribuem e consomem alimentos no coração dos sistemas e políticas alimentárias, por cima das exigências dos mercados e das empresas. (Fórum Mundial pela Soberania Alimentar, 2007)

Essa concepção defende os interesses dos povos, seja para as gerações atuais ou para as futuras. Oferece uma estratégia para resistir, para defender os regimes alimentares locais e a necessidade de os alimentos serem produzidos por produtores locais, além de dismantelar a tese das empresas transnacionais de que o livre comércio seria a única forma de garantir a “segurança alimentar”.

A soberania alimentar dá prioridade à produção e ao beneficiamento de alimentos pelas economias locais e à sua distribuição por mercados locais e nacionais, outorgando o poder de produção e oferta alimentar aos camponeses, aos agricultores familiares, aos pescadores artesanais e às diversas formas de pastoreio tradicional. E mais, trata a produção alimentar, a distribuição e o

consumo, assim como o modelo tecnológico, sobre a base da sustentabilidade ambiental, social e econômica.

A soberania alimentar promove o comércio transparente que garante não apenas renda digna para todos os povos, mas também os direitos dos consumidores de controlar sua própria alimentação e nutrição. Garante também que os direitos de acesso e gestão da terra, dos territórios, das águas, das sementes, do gado e da biodiversidade estejam nas mãos daqueles que produzem os alimentos. A soberania alimentar supõe novas relações sociais livres da opressão e das desigualdades entre os homens e mulheres, entre povos, entre grupos étnicos, entre classes sociais e entre gerações.

As organizações sociais e camponesas que construíram o termo *soberania alimentar* enfatizam a ideia de ele ser *mais do que um conceito*. Trata-se de um princípio e de uma ética de vida que não respondem a uma definição acadêmica, mas emergem de um processo coletivo de construção, um processo participativo, popular e progressivo que foi se enriquecendo em seus conteúdos como resultado de um conjunto de debates e discussões políticas iniciadas no próprio processo de conformação da instância que abriga as organizações camponesas críticas das atuais políticas agrárias liberalizadoras e de alimentação.

Nos diversos documentos e declarações elaborados coletivamente, ao conceito de soberania alimentar foi agregado o conjunto de direitos dos povos de definir suas próprias políticas de agricultura e de alimentação, o que inclui proteger o meio ambiente e os recursos naturais, regulamentar a produção agropecuária e o comércio agrícola interno para o desenvolvimento sus-

tentável, proteger os mercados locais e nacionais contra as importações e limitar o *dumping* social e econômico de produtos nos mercados. Materializase no direito de decidir como organizar *o que produzir e como plantar*, como organizar a distribuição e o consumo de alimentos de acordo com as necessidades das comunidades, em quantidade e qualidade suficientes, priorizando produtos locais e variedades nativas (Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo, 2010, p. 23-25).

Mais recentemente, na Conferência Mundial dos Povos sobre Mudanças Climáticas e os Direitos da Mãe Terra, realizada em Cochabamba, na Bolívia, em abril de 2010, foi ratificado que a soberania alimentar se refere ao direito dos povos de controlar suas próprias sementes, terras e água, garantindo, por meio de uma produção local e culturalmente apropriada, o acesso dos povos a alimentos suficientes, variados e nutritivos, em complementação com a Mãe Terra, e aprofundando a produção autônoma, participativa, comunitária e compartilhada de cada nação e povo. Nessa proposta, foram afirmadas novas visões e conceituações

baseadas no pensamento do *Bom Viver* ou *Bem Viver*, o *Sumak Kawsay*, conceito que nasce da herança ancestral andina e latino-americana como alternativa que vem se tecendo a partir das organizações populares de base. E que, ao mesmo tempo, está em consonância com os direitos dos povos de controlar seus territórios, seus recursos naturais, sua fertilidade, sua reprodução social e a integração entre etnias e povos de acordo com interesses comuns, e não apenas determinados pelo comércio e o lucro. E há também uma influência na construção do conceito da visão feminina do mundo, baseada na fertilidade e na reprodução social da humanidade em condições igualitárias e justas.

As declarações e acordos sobre a soberania alimentar construídos em fóruns, seminários e conferências nacionais e mundiais, contando com a participação da maior parte das instituições da sociedade civil, de movimentos camponeses e de mulheres, e de alguns setores governamentais, infelizmente ainda não têm tido ressonância prática, com a sua transformação em políticas públicas pela maioria dos governos e pelos organismos multilaterais internacionais.

Notas

¹ Com instituições multilaterais de Bretton Woods nos referimos ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional. Essas instituições, assim como um sistema de regras e procedimentos para regular a política econômica internacional, foram constituídas em julho de 1944, durante a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, conhecida posteriormente como as Conferências de Bretton Woods (cidade localizada no estado de New Hampshire, nos Estados Unidos) ou o sistema de Bretton Woods. As Conferências de Bretton Woods contaram com a presença de representações de 44 nações então aliadas, como consequência da Segunda Guerra Mundial.

² “[...] are often informal ‘experimental stations’ in which they transfer, encourage and tend indigenous species, trying them out and adopting them for their specific – and maybe varied – products. A recent study in Asia showed that 60 homegardens in one village contained about 230 different plant species. Individual garden diversity ranged from 15 to 60 species.”

³⁶In Indian agriculture women use 150 different species of plants for vegetables, fodder and health care. In West Bengal 124 'weed' species collected from rice fields have economic importance for farmers. In the Expansión region of Veracruz, Mexico, peasants utilise about 435 wild plant and animal species of which 229 are eaten."

Para saber mais

AMIN, S. *Las Luchas campesinas y obreras frente a los desafíos del siglo XXI*. Barcelona: El Viejo Topo, 2005.

ARANHA, A. V. (org.). *Fome Zero: uma história brasileira*. Brasília: Editora do Ministério do Desenvolvimento Social, 2010. 3 v.

BLAS, J.; WEAVER, C.; MUNDY, S. Cresce o temor por oferta de alimentos. *Valor Econômico*, São Paulo, 3 set. 2010. Disponível em: <http://www.valor.com.br/arquivo/845409/cresce-o-temor-por-oferta-de-alimentos>. Acesso em: 18 out. 2011.

BUNNING, S.; HILL, C. *Farmers' Rights in the Conservation and Use of Plant Genetic Resources: Who are the Farmers?* In: SUSTAINABLE DEVELOPMENT DEPARTMENT (SD), WOMEN IN DEVELOPMENT SERVICE (SDWW), FAO WOMEN AND POPULATION DIVISION, June 1996. Disponível em: <http://www.fao.org/sd/WPdirect/WPan0006.htm>. Acesso em: 18 out. 2011.

CASTRO, J. *Geografia da fome*. 8. ed. São Paulo, Brasiliense, 1963. 2 v.

COORDINADORA LATINOAMERICANA DE ORGANIZACIONES DEL CAMPO (CLOC). *Documento preparatório ao congresso da CLOC 2010*. Quito: Cloc, 2010.

FORO MUNDIAL SOBRE LA REFORMA AGRARIA (FMRA). Valencia (Espanha), 2004. In: AGÊNCIA CARTA MAIOR, São Paulo, dez. 2004. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/index.cfm?home_id=51&alterarHomeAtual=1. Acesso em: 17 out. 2011.

FÓRUM MUNDIAL PELA SOBERANIA ALIMENTAR. *Declaração de Nyéléni*. Nyéléni (Mali), 2007. Disponível em: http://www.wrm.org.uy/temas/mujer/Declaracion_Mujeres_Nyeléni_PR.html. Acesso em: 19 out. 2011.

MOORE LAPPÉ, F.; COLLINS, J.; ROSSET, P. *Doce mitos sobre el hambre: un enfoque esperanzador para la agricultura y la alimentación del siglo XXI*. Barcelona: Icaria, 2005.

SERREAU, C. *Solutions locales pour un desordre global*. Paris: Actes Sud, 2010.

SHIVA, V. *Monocultures, Monopolies, Myths and the Masculinisation of Agriculture*. Nova Delhi: Secretariat of Diverse Women for Diversity, Research Foundation for Science, Technology and Ecology, 1998. Disponível em: <http://www.nodo50.org/mujeresred/india-shiva.html>. Acesso em: 18 out. 2011.

ZIEGLER, J. *Aqueles que violam o direito à nutrição*. 2008. (Mimeo.). Disponível em: <http://www.cebi.org.br/noticia.php?secaoId=5¬iciaId=698>. Acesso em: 17 out. 2011.

SUJEITOS COLETIVOS DE DIREITOS

Maria Lúcia de Pontes

Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum. E, assim, instituem, de forma autêntica, novos direitos, construindo na prática experiências transformadoras.

Direitos podem ser definidos como *poderes/deveres que refletem as necessidades de homens e mulheres dentro de uma sociedade determinada*, que ora podem recair sobre bens materiais (direito de propriedade) ou sobre aspectos da personalidade (direito ao nome), podendo ainda referir-se a princípios humanos (dignidade da pessoa humana).

Para o positivismo jurídico (teoria que predomina no pensamento e na ideologia do Estado moderno), direitos são aqueles reconhecidos e declarados em normas jurídicas positivadas, ou seja, elaboradas por representantes eleitos para mandatos nas casas legislativas: Câmaras de Vereadores, Câmaras de Deputados e Senado Federal.

A afirmação do processo legislativo como mecanismo exclusivo para a criação de direitos contribui para que a ordem estabelecida na sociedade seja mantida e reforçada, pois, em geral, nega-se a capacidade transformadora das ações diretas dos excluídos, ações motivadas pela realidade social e baseadas nas necessidades reais do povo e que produzem as verdadeiras condições para a criação de direitos.

Como parte da alienação que o processo legislativo estimula, deve ser destacada a imposição da obrigatoriedade da aplicação da lei, sem possibilidade de questionamento direto pelos cidadãos, os quais, apesar de excluídos do processo legislativo, aceitam tal imposição, não importando a falta de coincidência entre a regra legal e as necessidades reais do povo.

Como exemplo da obrigatoriedade de aplicação de lei injusta, questionada pelos movimentos sociais rurais, citamos a regra que estabelece a proibição de vistoria, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em terra ocupada, no processo de desapropriação para fins de Reforma Agrária, regra que criminaliza a ação política da ocupação e representa a premiação de proprietários que mantêm a improdutividade da terra, acirrando os conflitos entre excluídos da terra, proprietários e representantes do Estado.

Os direitos não resultam da criação abstrata de homens e mulheres letrados e iluminados, afastados da realidade social, mas *são*, enquanto expressão das necessidades humanas, *os poderes/deveres definidos pelas relações que se produzem dentro da sociedade*, os quais, atravessando o processo legislativo, podem se transformar em direito positivado ou permanecer na sociedade como prática social, como é o caso da negociação da laje (parte da casa onde fica o telhado) pelos moradores de favelas, chamado de “direito de laje”, que não tem correspondência em norma legal.

A sociedade de mercado é composta por proprietários e não proprietários, latifundiários e camponeses sem terra, exploradores e explorados, incluídos e excluídos, *sujeitos coletivos com interesses diferentes e em geral inconciliáveis*, interesses que, em confronto, resultam em conflitos e disputas permanentes.

O exercício de um direito por um dos grupos integrantes da sociedade de mercado limita ou exclui o interesse do grupo contrário; isso resulta em *conflitos e ações de resistência* que colocam o direito em movimento. Exemplificando essa contradição, podemos citar a ocupação coletiva de uma terra rural, na qual temos cidadãos sem terra que, buscando cumprir a ordem constitucional da função social da propriedade, ocupam a terra, limitando com essa ação o direito do proprietário capitalista de exercer a especulação sobre a terra ocupada, ou seja, o direito de dar função social a terra com a ação de ocupação confronta-se com o direito de especular do capitalista, conflito social que com frequência é levado ao Poder Judiciário.

Os direitos resultam de um processo social real e coletivo, e a ação coletiva dos movimentos sociais reafirma a capacidade transformadora do povo em movimento.

A criminalização dos movimentos sociais rurais tem como um de seus principais objetivos a tentativa de limitar a potencialidade transformadora e a capacidade instituinte de direitos das ações coletivas de resistência; por isso, é comum uma maior criminalização em resposta a uma maior movimentação dos trabalhadores.

A concentração de terras e renda no campo, produto da ação coletiva dos latifundiários, que impediram a

Reforma Agrária e hoje movimentam o agronegócio, produziu como resultado da violência instalada no campo a necessidade de organização dos trabalhadores rurais.

Em resposta à violência produzida pela propriedade capitalista da terra, os trabalhadores rurais criaram um dos principais movimentos de resistência no campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgido na década de 1980, com o acúmulo das experiências dos movimentos sociais do campo, como as Ligas Camponesas. *O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra instituiu a ação coletiva como mola propulsora de transformação e criação de direitos.*

Os movimentos sociais do campo, quando colocam em ação coletiva os camponeses excluídos da terra, reconstroem direitos já reconhecidos abstratamente nas legislações nacionais e internacionais, e negados pela prática capitalista de mercado. Dessa contradição surgem os conflitos sociais e a afirmação de poder.

A ocupação coletiva de terras é uma das principais ações produzidas pelos movimentos sociais do campo enquanto forma *instituinte, geradora de direitos*, evidenciando a *modalidade coletiva da propriedade* como resposta eficaz ao enfrentamento da expulsão dos pequenos agricultores e trabalhadores do campo.

A força da ação coletiva dos movimentos sociais rurais tem como resultado concreto o questionamento do individualismo como solução para as massas excluídas de poder na sociedade de mercado.

O objetivo da propaganda individualista é negar a ação coletiva como ação política necessária para a produção de

novas formas de organização social, que resultem em relações sociais mais humanas e solidárias.

Da experiência de ocupação coletiva vivenciada pelo MST, decorre a seguinte afirmação: propriedade legítima da terra é o resultado do exercício e da prática dos não proprietários! Terra abandonada, sem utilização racional ou que produza danos para a sociedade (plantação ilegal, ou utilização de mão de obra escrava) descumpra sua função social, portanto é propriedade ilegítima. Nesse caso, a ação política do movimento social rural é capaz de, mediante a ocupação coletiva da terra, corrigir a ilegitimidade da propriedade quando os não proprietários utilizam a terra para plantar alimentos e morar.

A propriedade abandonada pelos proprietários e ocupada pelos não proprietários em ação política e coletiva transforma-se em propriedade legítima. Podemos afirmar, então, que a propriedade da terra é legítima quando cumpre sua função social. Por consequência, afirmamos também que a propriedade da terra cumpre sua função social quando é capaz de gerar autonomia para os trabalhadores rurais, que passam a retirar da terra ocupada os frutos que ela produz, e quando é utilizada para moradia e trabalho.

Segundo Saule Junior, Libório e Aurelli, num estudo sobre a função social apresentado na Série Pensando o Direito (n. 7/2009), para Celso Antônio Bandeira de Mello, estudioso do direito,

[...] não basta ser observada a função social da propriedade como um bem que esteja cumprindo economicamente sua função, ou seja, a função social é vista como a utilização plena

do bem. No entanto, aduz que não há uma preocupação com a justiça distributiva, ou seja, o cumprimento da função social não está vinculado a um projeto de uma sociedade mais justa e igualitária, que proporcione oportunidades a todos os cidadãos. (Saule Junior, Libório e Aurelli, 2009, p. 107)

Reafirma-se, assim, o papel da ação coletiva dos movimentos sociais para transformar esse requisito da propriedade em uma bandeira para a emancipação dos trabalhadores sem-terra.

Os movimentos sociais, quando resistem e enfrentam o conflito social em ações coletivas, encontram no Poder Judiciário a tentativa de desqualificação do seu poder transformador. Essa desqualificação se dá com a passagem do conflito social para o processo judicial, que trata o conflito como exceção à normalidade, e nesse sentido ele é analisado, como caso individual, pelo Estado-juiz. O Poder Judiciário trata o conflito social como conflito localizado e individualizado, apresentado em um ambiente estático e formal, local denominado de “processo”, no qual os sujeitos são despedidos de suas particularidades, vivências e experiências, com seus nomes apagados e transformados apenas em “partes”: autor e réu. Além disso, o conflito social encontra no Poder Judiciário a tentativa de desqualificação de seu poder transformador.

Quando aprisionado no processo judicial e levado ao Estado-juiz como uma abstração da realidade, o conflito social passa a ser analisado e desqualificado enquanto questionamento das regras estabelecidas na sociedade. Depois do processo finalizado, quando o

juiz afirma “o direito de cada uma das partes do processo”, o conflito deve ser compreendido como solucionado e imediatamente é esquecido em um arquivo judicial, valendo e vinculando apenas os indivíduos que participaram do conflito original, que restará aprisionado definitivamente no processo judicial.

Enquanto sujeito coletivo transformador, real e marcado pelas experiências de lutas, o movimento social é o único sujeito social capaz de desqualificar a atividade do Estado-juiz em sua ação de decidir o conflito como caso individual. Para que tal desqualificação se produza, o conflito deve ser libertado do processo judicial estático, com a proposição pelos movimentos sociais de ações externas ao Judiciário que requalifiquem o conflito, devolvendo-o para a realidade, por meio de marchas, manifestações de rua e vigílias durante os atos processuais.

Os movimentos sociais, ao assumirem as ações coletivas de denúncia do processo judicial mediante ações de rua, disputam espaço na sociedade. Como exemplo da requalificação de conflitos aprisionados no processo judicial mediante a ação coletiva dos movimentos sociais rurais, destaque-se as manifestações de rua em vigília a julgamentos processuais, numa verdadeira ação transformadora na esfera do Poder Judiciário.

Para saber mais

HERRERA, C. M. Estado, Constituição e direitos sociais. In: SOUZA NETO, C. P. de; SARMENTO, D. (org.). *Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008. p. 7-35.

LANZELLOTTI BALDEZ, M. *Sobre o papel do direito na sociedade capitalista – ocupações coletivas: direito insurgente*. Petrópolis: Centro de Defesa dos Direitos Humanos, 1989.

Ocupar todos os espaços de poder com ações de resistência representa o exercício necessário para a transformação da realidade. Nesse sentido, o espaço do Poder Judiciário, longe de ser um espaço privilegiado do movimento social, merece ser enfrentado com seriedade, criando-se redes de apoio jurídico à direção dos movimentos sociais – como já ocorre com o Poder Legislativo –, com a consciência de que as ações não podem ser tomadas de forma isolada, afastando-se as ações diretas, mas devem se interligar para que produzam resultados positivos.

Os movimentos sociais e militantes de direitos humanos já utilizam o espaço do Poder Legislativo como espaço em disputa, buscando garantir que os direitos que protegem os trabalhadores e excluídos sejam positivados, virem lei. Vale destacar uma interessante observação sobre esse fenômeno de Carlos Miguel Herrera: “a codificação de direitos do homem em uma declaração, tal como aparece em fins do século XVIII, expressa a tentativa de constitucionalizar um movimento insurrecional” (2008, p. 11).

Os movimentos sociais, com as experiências vitoriosas de suas lutas concretas, devem assumir seu lugar de destaque na ação de transformar a realidade, contagiando, com suas ações coletivas, as disputas travadas nos demais espaços de poder.

LYRA FILHO, R. *Para um direito sem dogmas*. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1980.

SAULE JUNIOR, N.; LIBÓRIO, D.; AURELLI, A. I. (org.). *Conflitos coletivos sobre a posse e a propriedade de bens imóveis*. Brasília: Secretaria de Assuntos Legislativos, Ministério da Justiça, 2009. (Série Pensando o Direito, 7/2009).

SOUSA JUNIOR, J. G. de. *Movimentos sociais e práticas instituintes de direito: perspectivas para a pesquisa sociojurídica no Brasil*. Coimbra: Coimbra Editora, 1999.

S

SUSTENTABILIDADE

Carlos Eduardo Mazzezzo Silva

O debate que envolve a noção da *sustentabilidade* passa pelo ascenso e a popularização do termo *desenvolvimento sustentável*. Por isso, este verbete está bastante relacionado com verbete anterior que aborda o DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. Assim, a leitura de um é complementar à leitura do outro, posto que as ênfases são distintas: o primeiro faz uma crítica do desenvolvimento sustentável enquanto discurso apropriado pelo capital na disputa ideológica; o segundo aborda a sustentabilidade enquanto atributo da agricultura camponesa e em contraponto ao desenvolvimento sustentável.

Por onde chega o debate sobre a sustentabilidade

Sustentabilidade é um termo que começa a fazer parte do debate público a partir do que podemos chamar de advento da questão ambiental. Essa questão ambiental, que começa a ser anunciada nos anos 1960-1970, diz respeito à capacidade do planeta de sustentar as sociedades humanas e seu nível de consumo de materiais e energia, e a consequente produção crescente de dejetos e poluição. Como a natureza não é um

ajuntamento de recursos naturais aleatórios, e sim um conjunto integrado de unidades naturais, que chamamos de ecossistemas, tal capacidade do planeta se expressa concretamente na sustentabilidade ou insustentabilidade dos ecossistemas, pois são os seus fluxos, ciclos, elementos e recursos que são atingidos pela expansão da produção e consumo das sociedades. Como os ecossistemas são complexos, auto-organizados e autorreprodutíveis, a insustentabilidade pode ser gerada quando a intervenção humana desestrutura esse processo de complexificação, auto-organização e autorreprodução. Nos ambientes tropicais, como sabemos, a biodiversidade joga um papel-chave na estabilidade e equilíbrio dos ecossistemas. Portanto, já podemos afirmar que a homogeneização das monoculturas é um fator de simplificação e desestabilização dos ecossistemas naturais.

Aumentando a escala

No entanto, podemos aumentar a escala desta análise e falar de sociedades sustentáveis ou insustentáveis. Se hoje estamos discutindo a crise ambiental e a problemática da sustentabilidade é por-

que determinado modelo dominante de sociedade ameaça a natureza, ou, se quisermos dizer de outro modo, determinada forma de relação sociedade-natureza nos trouxe a esta crise ambiental que é, na verdade, socioambiental. Estamos falando das sociedades ocidental-capitalistas que dominaram o mundo nos últimos quinhentos anos e do modo industrial de apropriação da natureza que se instituiu, a partir da Revolução Industrial, no final do século XVIII e viabilizou enorme aceleração do processo de acumulação de capital, às custas de uma também enorme capacidade de transformação de matéria e energia contidas nos ecossistemas e em ilhas de recursos geologicamente armazenados (petróleo, gás, jazidas minerais etc.). A insustentabilidade é, portanto, um problema civilizatório do tipo de civilização ocidental dominante, cuja relação com a natureza é guiada pelos seguintes fenômenos fundamentais e associados:

- perda do caráter sagrado da mãe Terra, que se transforma em Natureza-objeto e Natureza-máquina na concepção reducionista e mecanicista da ciência moderna, operadora da divisão do conhecimento em compartimentos estanques;
- instituição progressiva da mercantilização da vida pela lógica e ética próprias do capitalismo (Natureza-mercadoria);
- crescimento econômico acelerado da produção e do consumo propiciado pela tecnociência moderna e pela produção industrial, estimulado pela lógica da acumulação de capital e pelo crescimento populacional;
- entendimento da natureza como algo exterior e inferior à vida humana, caracterizando uma visão

antropocêntrica do mundo na qual o homem é o senhor e dominador da natureza.

Da agricultura moderna industrial ao agronegócio global

A chamada modernização da agricultura é uma expressão da ascensão do modo industrial de apropriação da natureza no campo. Alguns se referem a esse processo como *apropriacionismo*, mas aí a referência é à apropriação da agricultura pela indústria. Essa apropriação está baseada na artificialização extrema dos agroecossistemas pela introdução de enormes áreas monoculturais, com material genético “melhorado” pela indústria, uso intensivo da mecanização e de insumos industriais sintéticos (fertilizantes químicos, agrotóxicos, rações, antibióticos, hormônios etc.). Todos conhecemos os efeitos socioambientais perversos, fartamente documentados, dessa modernização. Ela se expressa muito simbolicamente hoje, nestes tempos de globalização econômica, por meio do termo *agronegócio*, que radicaliza a noção de espaço rural, e dos recursos naturais nele contidos, como mercadoria. Na sua estratégia, a paisagem do campo, em vez da diversidade dos sistemas camponeses tradicionais e da sociabilidade cooperativa das comunidades, estaria reduzida a campos homogêneos e monótonos de monocultivos sem gente.

Ressalte-se que essa lógica não é estritamente agro. Constitui também a base de diversos complexos da economia global nas áreas da siderurgia, celulose, energia etc. Portanto, para além do sistema agroalimentar global, o espaço rural e seus recursos estão a

serviço de um produtivismo acelerado e guloso. É uma lógica de desenvolvimento que desterritorializa comunidades e culturas e desloca, completamente, o lugar de produzir e viver do lugar de consumo. Os fluxos que ligam os espaços rurais ao mundo são os complexos globais, que demandam as *commodities* do campo para suas cadeias produtivas, as quais devem sustentar a expansão do modelo de produção e de consumo urbano-industrial. De sustentável, portanto, esse desenvolvimento não tem nada (Silva, 2008).

Modos camponeses de apropriação da natureza e sustentabilidade

Numa lógica contrária a esse modelo, os modos camponeses de apropriação da natureza há 10 mil anos (advento da agricultura) vêm desenvolvendo estratégias de adaptação diversificada aos ecossistemas (Toledo, 1996), nas quais produção e consumo sempre estiveram integrados e onde os espaços rurais se constituíam não só em *terra de trabalho*, como disse José de Souza Martins (1980), mas também em *lugares de vida*, em habitats e territórios nos quais natureza e cultura se articulam em modos de vida comunitários. As paisagens camponesas, talvez com algumas raras exceções no contexto europeu,¹ sempre foram biodiversas, mesmo nas condições de expropriação que marcaram sua história, seja no feudalismo, seja no colonialismo, seja ainda no capitalismo. Nesses contextos, já está demonstrado que a economia camponesa sempre foi de natureza não capitalista, baseada no valor de uso e visando à reprodução familiar e comunitária (Chayanov, 1981).

A definição de Sevilla Guzmán (2000), baseada na abordagem agroecológica, revela a articulação entre campesinato e modelos sustentáveis de uso dos ecossistemas:

O campesinato é a forma de manejo da natureza que, na coevolução social e ecológica, gerou cosmovisões específicas (quer dizer, uma forma de vida resultante de uma interpretação da relação homem–natureza que estabelece a articulação de elementos para um uso múltiplo da natureza), mediante as quais desenvolve processos de produção e reprodução sociais, culturais e econômicos sustentáveis ao manter as bases bióticas e identitárias nele implicadas. (Apud Carvalho, 2005, p. 195)

É importante ressaltar que as características assinaladas por Sevilla Guzmán são fruto de um saber local (muitas vezes também ancestral) sofisticado, oriundo dessa coevolução histórica. Esse saber foi desprezado e tido como atrasado pela ciência moderna, sendo objeto de políticas de crédito e de extensão rural visando à sua substituição por métodos moderno-industriais. Hoje, com a crise ambiental e a ascensão das abordagens etnoecológica e agroecológica, começa-se a se reconhecer a importância desses saberes locais, também chamados de tradicionais, para a manutenção de paisagens e sistemas que conservam a biodiversidade e as águas. É uma conservação dinâmica, não a concepção estática museológica do *mito moderno da natureza intocada* (Diegues, 1996). Ela se dá no seio de modelos produtivos que dependem desses recursos naturais para

a sua reprodução. Esses modelos só serão reproduzíveis se conservarem a base de recursos que os mantêm. É a ideia da coevolução e da correprodução simultâneas. Por isso, grupos que podemos chamar de camponeses, e que são hoje, em geral, chamados de povos ou comunidades tradicionais, vêm se tornando os maiores defensores dos principais biomas brasileiros – muitas vezes, inclusive, sendo assassinados por causa da disputa com os setores predatórios. É o que Martínez Alier (1998) chamou de *ecologismo de sobrevivência*, em contraste com o *ecologismo da abundância*, praticado por membros da classe média urbana que não dependem diretamente desses recursos para a sua sobrevivência.

Por tudo isso, é importante dizer que campesinato é uma categoria social genérica que abriga diversas identidades específicas de caráter local-territorial, cuja denominação, muitas vezes, refere-as aos ecossistemas de origem ou a algum recurso neles abrigado e que é estratégico para a sobrevivência do povo do lugar: seringueiros, ribeirinhos, caiçaras, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, sertanejos, pantaneiros, quebradeiras de coco,

pescadores, catadores de caranguejo, apanhadores de flor, faxinalenses etc. Algumas comunidades, como as que chamamos hoje de quilombolas, são etnicamente identificadas.

São modos de vida e modelos socioespaciais-produtivos portadores de relações ser humano/sociedade/natureza moldadas pelas especificidades socioculturais e ecológicas do lugar. Sua sustentabilidade está permanentemente ameaçada pelo avanço das formas moderno-industriais de produção de *commodities* e pelas demandas por recursos das sociedades urbanas energo-intensivas. Por isso, a questão do direito territorial está, hoje, no centro dos problemas e das estratégias de resistência e reprodução dessas comunidades. Com tudo isso e por tudo isso, as comunidades camponesas (e também as indígenas) são, e poderão ser muito mais, células implementadoras da noção da sustentabilidade na prática cotidiana, assegurando a conservação dinâmica e cuidando de ecossistemas e paisagens diversificadas e produtivas, incrementando a economia local, gerando segurança alimentar e beneficiando, assim, o conjunto da sociedade da qual participam.

Nota

¹ Ressalte-se que é o policultivo associado à criação animal que marca os sistemas camponeses de produção na Europa pré-modernização da agricultura.

Para saber mais

CARVALHO, H. M. *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAYANOV, A. V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: GRAZIANO DA SILVA, J.; STOLCKE, V. (org.). *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 133-166.

DIEGUES, A. C. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARTÍNEZ ALIER, J. *Da economia ecológica ao ecologismo popular*. Blumenau: Edifurb, 1998.

MARTINS, J. de S. *Expropriação e violência*. São Paulo: Hucitec, 1980.

SEVILLA GUZMÁN, E. *Sobre el campesinado, la globalización de la economía y el desarrollo rural*. Córdoba: Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba–Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y de Montes de la Universidad de Córdoba, 2000.

SILVA, C. E. M. Envolvimento local e territorialidades sustentáveis: desvelando a desterritorialização do desenvolvimento. In: WILDHAGEN, C. D. (org.). *Diálogos sociais: reflexões e experiências para sustentabilidade do desenvolvimento do norte e nordeste de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Sedvan/Idene–Editora Instituto Mineiro de Gestão Social, 2008. p. 173-203.

TOLEDO, V. M. *La apropiación campesina de la naturaleza: un análisis etnoecológico*. 1996. (Mimeo.)

TEMPOS HUMANOS DE FORMAÇÃO

Miguel G. Arroyo

Podemos partir de um dado histórico: escolas, redes e coletivos de docentes e educadores no Brasil e de vários sistemas educacionais avançaram para reorganizar as escolas, os tempos-espacos, o trabalho e os processos de ensino-aprendizagem tendo como orientação o respeito aos tempos humanos de formação, de vida, de socialização e de aprendizagens.

A primeira parte deste verbete analisa o que leva ao reconhecimento da especificidade formadora de cada tempo humano. A segunda parte destaca as consequências desse reconhecimento na organização das escolas do campo, nos currículos e na superação da organização seriada e multisseriada.

Bases teóricas dos tempos humanos de formação

Podemos encontrar bases teóricas sólidas para o reconhecimento dos tempos de formação. Lembremos, por exemplo, a diversidade de estudos sobre desenvolvimento e formação humana (Piaget, Vygostsky, Wallon) que incentivam os currículos e a organização dos tempos escolares de modo a garantir a formação e o pleno desenvolvimento humano intelectual, ético, cultural, das funções simbólicas, da percepção, da memória e da imaginação.

Também têm contribuído para esse reconhecimento os estudos sobre a infância, a adolescência e a juventude, e os estudos geracionais interdiscipli-

nares da sociologia, da história, da antropologia e da psicologia (Sarmiento e Gouveia, 2008).

Esses avanços teóricos estão na base das políticas dos sistemas educativos de vários países, que passaram a reestruturar os tempos, os currículos, os agrupamentos e os percursos escolares respeitando os ciclos-tempos de formação dos educandos. Entre nós, as iniciativas têm ficado por conta de escolas e redes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 23, admite apenas a diversidade de formas de organização escolar, sem que exista uma opção política nacional. Isso enfraquece a reestruturação de nosso sistema escolar com base nesses avanços teóricos. Há resistências políticas a superar e é preciso alterar a estrutura seletiva, reprovadora, de nosso sistema escolar, uma estrutura que tem resistido a formas mais igualitárias e democráticas de organização escolar. As opções por reestruturar as escolas respeitando os tempos-ciclos humanos têm como fundamento entre nós opções político-pedagógicas que radicalizam essas bases teóricas de modo a avançar na construção de uma sociedade e de um sistema escolar menos segregadores e mais igualitários.

Educação como humanização

A organização por ciclos-tempos de formação nas redes e nas escolas tem significado um embate político-

pedagógico entre as diferentes concepções de educação construídas nos movimentos sociais, na relação trabalho-educação, no movimento de educação e cultura populares, na tradição socialista... Dar centralidade aos tempos de formação humana carrega uma opção por uma concepção de educação como humanização e pela retomada da educação, da formação humana, como direito – um direito tão negado aos trabalhadores nas relações sociais e políticas de nossa história.

As políticas autoritárias mercantilizantes conservadoras e neoliberais vêm reduzindo o direito à educação ao domínio das habilidades e competências exigidas pelo mercado, ou seja, aos domínios elementares de letramento, contas e noções primárias de ciências para a empregabilidade em trabalhos precarizados. A mercantilização e a precarização do trabalho levam a reduzir o direito à educação básica a domínios elementares de competências escolares. O mercado como determinante da sociabilidade humana leva, assim, ao empobrecimento da formação do trabalhador, o que tem reforçado a organização hierárquica etapista, seriada e multisseriada, e os currículos utilitaristas e pragmatistas dirigidos a avaliações por resultados para a competitividade, para um trabalho-vida provisório. Quando se negam os direitos ao trabalho ou quando ele se precariza, nega-se ou se precariza o direito à educação como formação humana plena.

A ênfase no direito à educação como formação humana plena é uma opção política que se contrapõe aos reducionismos mercantis do trabalho e da formação humana e se filia às pedagogias vinculadas aos interesses dos trabalhadores, ao seu direito a se

humanizarem plenamente no trabalho e na produção de sua existência. Esse direito implica o reconhecimento de uma pluralidade de dimensões formadoras que são produzidas pelos seres humanos nas suas relações sociais concretas. A retomada do direito à educação como direito à formação humana plena repõe para a pedagogia e para a escola assumirem esses processos de produção do ser humano como humano pleno – no trabalho e nas relações sociais e de produção da existência e na educação escolar.

Nesse sentido, há uma tentativa de traduzir, na organização escolar, as relações entre trabalho-educação e as análises que, nas últimas décadas, vêm marcando a teoria pedagógica, a formação de professores e as propostas pedagógicas de escolas e até as redes (Arroyo, 1998). Essas propostas incorporam também as concepções do movimento de educação popular, com sua ênfase na educação como humanização (ver PEDAGOGIA DO OPRIMIDO), assim como as concepções dos diversos movimentos sociais, em sua condição de movimentos pedagógicos que reafirmam os vínculos entre as lutas pelo trabalho, pela terra, pelo espaço, pelos territórios, pelas identidades coletivas e o direito à formação humana plena. São avanços políticos na concepção de educação que passam a orientar os currículos, a organização dos tempos-espaços, as didáticas e o material pedagógico das escolas.

O viver precarizado dos educandos e a sua formação plena

Há ainda um dado relevante que incentiva a superação das estruturas

segregadoras de nosso sistema e a retomada do direito à educação como formação humana plena: as lutas pelo acesso à escola não só de crianças, adolescentes, jovens e adultos populares, mas também de trabalhadores das cidades e dos campos, indígenas, quilombolas... Esses novos educandos carregam para as escolas vivências do trabalho, do desemprego, da sobrevivência, do viver precário, mas também de resistências individuais e coletivas. São processos tensos de formação que interrogam a teoria pedagógica, as didáticas, os currículos e a docência para o reconhecimento dos processos formadores e deformadores, humanizadores e desumanizadores que educandos e educandas vivenciam desde a infância. Cresce a sensibilidade dos coletivos de docentes-educadores a esses processos totais de formação-deformação, o que vem inspirando ações coletivas e propostas pedagógicas que assumem como orientação entender e acompanhar como é vivida a formação em cada tempo humano e em cada coletivo geracional, social, étnico, racial, de gênero, do campo ou da periferia...

Os processos pedagógicos e a docência são obrigados a assumir a relação entre as vivências efetivas da produção das existências dos educandos enquanto seres humanos em formação plena. Há uma especificidade histórica que confere dinâmicas concretas de sociabilidade, de habitação, de trabalho, de alimentação e de vida incertos, precarizados. À teoria pedagógica chegam indagações desestabilizadoras que pressionam por entender e acompanhar esses processos humanos tão tensos e complexos. O que significa o direito à educação-humanização nesses

processos vivenciados pela infância-adolescência e pelos jovens e adultos que chegam às escolas das periferias urbanas, regionais e do campo? Como traduzir esses direitos em organizações escolares mais humanas e menos seletivas e hierárquicas? Essas têm sido as preocupações políticas das escolas e redes que se estruturam em ciclos-tempos de formação para o respeito à especificidade formadora de cada tempo humano.

A especificidade formadora de cada tempo humano

Podemos destacar motivos mais radicais nas justificativas para respeitar os tempos de vida, socialização e formação humanas – justificativas a serem encontradas nas concepções pedagógicas dos movimentos sociais, especificamente do campo.

Se a matriz pedagógica é o trabalho, o fazer a história, as ações coletivas, os movimentos nos quais os seres humanos se fazem e se formam como humanos, a questão nuclear para a pedagogia passa a ser como vivem e participam da história, do trabalho, das ações coletivas, dos movimentos os seres humanos em *cada tempo humano*, na especificidade do ser criança, adolescente, jovem ou adulto.

Os movimentos sociais agem nessa concepção pedagógica, inserindo cada tempo humano, na sua especificidade, nas lutas e ações coletivas e nos movimentos sociais. A agricultura familiar, por sua especificidade histórica, insere os membros da família camponesa no trabalho e nos processos produtivos, respeitando a especificidade de cada tempo humano, geracional. Essas especificidades de inserção no fazer da

história, nos movimentos, no trabalho e na agricultura camponesa carregam também uma especificidade formadora para as vivências de cada tempo humano.

Com essa especificidade formadora chegam à escola as crianças e os adolescentes, os jovens e adultos do campo. A questão que se coloca à gestão escolar para a organização dos tempos e dos agrupamentos na escola é como respeitar essas especificidades de experiências e de formas de inserção no trabalho, nas ações coletivas e na produção camponesa. Ou como respeitar e incorporar essa formação específica de cada vivência do seu tempo humano nos tempos escolares, de aprendizagem, nos currículos...

Uma das questões obrigatórias para a organização de agrupamentos, tempos, didáticas, aprendizados e do trabalho dos mestres-educadores e dos educandos será tentar entender como os diversos sujeitos do campo – crianças, adolescentes, jovens, adultos – vivem essas experiências de trabalho, de sobrevivência, de socialização, de aprendizagens; como esses tempos, enquanto processos formadores, são experimentados na especificidade da inserção no trabalho, na produção camponesa, na inserção nos movimentos sociais.

Propostas pedagógico-curriculares que confirmam centralidade aos sujeitos

Outro aspecto do tema diz respeito às consequências do reconhecimento da especificidade formadora na organização das escolas do campo e dos seus currículos e na superação da organização seriada e multisseriada. Esse reconhecimento exige repensar os

currículos e as propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia da Terra, Formação de Professores do Campo e Formação de Gestão das Escolas em relação aos tempos e agrupamentos, repensando as multisséries, os currículos e as didáticas. Incorporar com centralidade, nesses currículos, a exigência de que os mestres se aprofundem nas especificidades do viver a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta no campo, na produção camponesa e nos movimentos sociais; que se enfatize aquilo que é mais determinante para a conformação de outra organização escolar nas escolas do campo e não a discussão superficial sobre se a escola do campo deve ser seriada ou multisseriada. Esse debate superficial e escolarizado termina por ocultar o debate mais radical da especificidade das formas de vivenciar cada tempo humano na especificidade do trabalho, da produção camponesa, da inserção nos movimentos sociais – formas de inserção/matrizes formadoras que deveriam ser conformantes da organização dos processos de formação escolar.

Se aceitarmos como determinantes formadoras as vivências do trabalho, da inserção na produção e na cultura camponesas e dos movimentos, a questão central para as propostas de reorganização da educação do campo deverá equacionar como é vivido cada tempo humano, e não cada ano biológico, seis, sete anos, nem cada série/ano escolar, mas cada tempo social, cultural, formador, socializador, de aprendizagens; como é vivida a infância ou a adolescência, a juventude ou a vida adulta no campo. Em outros termos, é urgente que os sujeitos sejam reconhecidos como centrais na proposta curricular (Arroyo, 2011).

As organizações seriada ou multisseriada se legitimam na proposta de ensino ou no que se ensina e como se ensina. Legitimam-se nos conteúdos, e não nos sujeitos. Por sua vez, a proposta curricular se materializa na organização, seja ela seriada ou multisseriada, que ignora os sujeitos e os segrega. Quando optamos por organizar as turmas, os tempos-espacos e o trabalho tanto de educadores quanto de educandos respeitando seus tempos humanos de socialização, de formação e de aprendizagem, temos de repensar não apenas a organização seriada e multisseriada, mas construir uma proposta pedagógica e curricular centrada nos educandos e nos educadores.

As pesquisas sobre as escolas multisseriadas (Antunes-Rocha e Hage, 2010) mostram educadores e educadoras que trabalham nesse tipo de escolas tentando propostas pedagógicas que incorporam as experiências sociais dos educandos: os saberes, a cultura, os modos de lerem seu mundo, de se entenderem como crianças, adolescentes, jovens ou adultos. São, porém, tentativas inovadoras tensas. E essas tensões passam pela disputa com os conteúdos curriculares oficiais, que ignoram os sujeitos e a especificidade de suas vivências e de seus tempos de formação, socialização e aprendizagem, propondo conteúdos abstratos, descontextualizados. Passam, ainda, pela lógica linear segmentada, etapista, seriada inerente a esses conteúdos e que se traduz e se estrutura na organização seriada e multisseriada.

Que organização das escolas do campo?

A questão central é como repensar a organização escolar reconhecendo a

centralidade dos sujeitos e de suas vivências em seus tempos de formação. A primeira exigência será ir além das críticas à organização das escolas do campo e à sua organização em multisséries; ir além do sonho da transformação das escolas multisseriadas em seriadas. Pesquisas realizadas mostram que a organização reivindicada como solução para os males da escola multisseriada do campo já está vigente sob a configuração da multissérie (Antunes-Rocha e Hage, 2010). Em outros termos, é a lógica seriada – que obedece a uma organização linear, segmentada, dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos – presente na organização multisseriada, que está em crise nas escolas do campo e das cidades. Uma lógica estamental, de domínio de competências hierarquizadas e segmentadas, em correspondência com os domínios que o mercado de emprego exige na desqualificação e segregação do trabalho.

Por sua vez os processos de ensino-aprendizagem e as didáticas são reféns dessa organização linear-etapista que determina os conteúdos que, na multissérie, as crianças e adolescentes terão de dominar em cada série dos cinco anos iniciais e finais. As avaliações, aprovações-retenções, obedecem à mesma lógica de domínios segmentados.

Como destacamos neste verbete, a crítica exige ser posta na concepção de educação empobrecida e mercantil que inspira essa organização da escola seriada e multisseriada. Logo, é preciso focar a questão na retomada da concepção de educação como formação humana plena que inspira os movimentos do campo e a escola do trabalho. No entanto, é urgente intervir na organização dos agrupamentos, dos tempos-espacos e do trabalho em

que os conteúdos se materializam. Por onde começar para reinventar os currículos e a organização da escola?

- 1) Começar conhecendo os educandos e as educandas, como vivem seu tempo humano, social e cultural no campo. Organizar uma proposta pedagógica que incorpore as vivências de formação em que os educandos se encontram e as coloque em diálogo com saberes, culturas e ciências sistematizados em currículos.
- 2) Como respeitar essas vivências de cada tempo humano na organização escolar? O pressuposto é que os agrupamentos por coletivos que vivenciam determinado tempo permitem partir de vivências, saberes, socializações, valores e aprendizados comuns ou próximos a serem trabalhados nos currículos escolares da educação da infância, da adolescência, da juventude ou da educação de jovens e adultos (EJA). A articulação dessa diversidade de processos formadores no trabalho, nos movimentos sociais e na escola, nos cursos de Pedagogia ou nas licenciaturas é uma das marcas políticas da Educação do Campo. A questão que passa a ser central é que tipo de organização dos agrupamentos, dos tempos e espaços e do trabalho escolar será mais propício a essa centralidade política da Educação do Campo.
- 3) Organizar turmas e agrupamentos para cada um desses tempos, trabalhando cada idade como um coletivo, e não em separado, e priorizando o que os aproxima em vivências, saberes, culturas, identidades. Com isso, ter como orientação pedagógica a questão de que agrupamentos são mais próximos em vivências,

saberes, socializações, identidades e aprendizagens humanas e sociais. Por exemplo, na educação da infância, já se organizam agrupamentos por proximidade de vivências – de 0 a 3 anos, de 3 a 6 anos... – em espaços adequados, com propostas e atividades pedagógicas apropriadas à especificidade desses tempos da infância, com educadoras e educadores capacitados para entender e acompanhar a especificidade desses tempos humanos de formação.

O Conselho Nacional de Educação já aconselha que na educação fundamental se respeite também a especificidade do tempo da infância que está nos anos iniciais, sendo o coletivo de 6 a 8 anos agrupado e acompanhado como um tempo-ciclo específico homogêneo de formação, assim como orienta que se trabalhe com os pré-adolescentes de 9 a 11 anos, ou com os adolescentes de 12 a 14 anos como coletivos homogêneos, próximos em experiências sociais, humanas, éticas, culturais.

- 4) Essa organização exige professores-educadores formados para trabalhar com a especificidade desses coletivos de educandos, com entendimento de seus processos de formação nas vivências fora e dentro das escolas e capacitação para pôr em diálogo os saberes, valores do trabalho, do seu viver e os saberes dos currículos. Uma diversidade de escolas e redes organiza as turmas e os processos educativos no que diz respeito à especificidade dos tempos de formação dos educandos.

Essas formas de organização da escola e de suas práticas pedagógicas superam os debates desfocados sobre

converter as multisséries em séries, ou sobre tentar corrigir os impasses da organização multisseriada, formando professores nas artes difíceis de trabalhar na lógica seriada em escolas multisseriadas. É preciso abandonar a ênfase no treinamento de professores como auxílio para novos materiais, enfocando os impasses do trabalho na lógica seriada dentro da estrutura multisseriada e enfatizando a superação dessa lógica-estrutura, trazendo os educandos e seus processos de formação como estruturantes dos agrupamentos e do trabalho de mestres e educandos.

Reestruturar a organização do trabalho

À concepção parcelada, etapista dos conteúdos do currículo e de seu ensino-aprendizagem corresponde uma organização do trabalho docente e discente também segmentada, etapista. Cada docente é responsabilizado em solitário por sua turma, seus conteúdos, sua disciplina, sua aprovação-reprovação: uma organização do trabalho esgotante e empobrecedora. Será essa a melhor organização do trabalho de mestres e alunos para um projeto de Educação do Campo? As tensões docentes, o esgotamento e o empobrecimento aumentam nas escolas seriadas e, com maior intensidade, nas multisseriadas.

Organizar as escolas, os currículos, os agrupamentos respeitando a especificidade dos educandos em seus tempos humanos de formação supõe superar essa organização solitária, segmentada do trabalho e avançar para formas mais coletivas e mais concentradas em co-

letivos de educandos-educadores por tempos de formação. Que organização do trabalho? Se organizarmos a infância em tempos de 0 a 3 e de 3 a 6 anos, as educadoras e os educadores serão organizados e formados para trabalhar a especificidade de cada tempo da infância. Se organizarmos a educação fundamental respeitando a infância, 6 a 8 anos, como um tempo específico, ou a pré-adolescência, 9 a 11 anos, ou, ainda, a adolescência, 12 a 14 anos, será necessário formar coletivos docentes especializados na especificidade formadora de cada um desses tempos. Quando o número de educandos em cada tempo humano não comportar agrupamentos para que cada docente-educador reúna os educandos em tempos próximos, é possível organizar os educandos em agrupamentos próximos, os quais devem permitir propostas, atividades e aprendizados, e respeitar essas proximidades de tempos de formação sem cair em tratos por anos, séries e multisséries.

Organizar o trabalho docente em coletivos de tempos de formação significa avançar para outra organização do trabalho docente e para outra formação do trabalhador docente, um trabalhador preparado para acompanhar a especificidade de cada tempo de formação dos educandos. Avançamos na formação de educadores do campo por áreas, mas será necessário ir além: formar por e para a especificidade de formação de cada tempo humano; formar, ainda, não aulistas solitários, mas profissionais preparados para entender e acompanhar em coletivo a especificidade do tempo humano dos educandos de que serão educadores.

Para saber mais

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

T

TERRA

Paulo Alentejano

Desde os tempos da colonização portuguesa, terra é sinônimo de poder e riqueza no Brasil e de disputas acirradas pelo seu controle. Existem ainda hoje no Brasil diversas formas de uso e controle da terra, mas a forma dominante é, sem dúvida, a propriedade privada.

Tal realidade, entretanto, é relativamente recente, pois data de meados do século XIX, isto é, tem pouco mais de 150 anos. Durante os mais de trezentos anos de colonização portuguesa e quase trinta de Império, não houve propriedade da terra no Brasil. Do ponto de vista legal, o que havia no período colonial era o instituto das sesmarias, transladado de Portugal para o Brasil. Segundo esse instituto, a terra, propriedade da Coroa, era cedida mediante o compromisso do aproveitamento econômico em benefício do reino de Portugal, sendo, portanto, ao mesmo tempo instrumento econômico e político. Econômico, pois o detentor da sesmaria deveria tornar a terra produtiva, de forma que ela gerasse riquezas para a Coroa; político, porque ao detentor da

sesmaria era dado o controle sobre a área e a tarefa de proteger a terra da cobiça de outras potências estrangeiras.

Entretanto, a concessão de sesmarias, embora fosse a única forma legal de acesso à terra na colônia, não foi a única forma efetiva de ocupação do território colonial pelos portugueses. Somava-se a ela a posse, praticada por “homens livres e pobres da ordem escravocrata” – para evocar o título de importante livro sobre o período¹ –, mas também pelos próprios detentores das sesmarias, que, muitas vezes, ampliavam as áreas sob seu controle ao arrepio da lei. Vale dizer que, enquanto os posseiros em geral não tinham a posse efetiva das terras que ocupavam reconhecida legalmente, no caso dos detentores das sesmarias a legislação tratou de viabilizar formas de legalização das mesmas.

Foi com a Lei de Terras de 1850 que a propriedade privada da terra é instituída no Brasil – e, com ela, o mercado de terras, uma vez que a terra passa a ser acessível apenas por meio da

compra. Entretanto, como já ocorrera antes, a Lei de Terras tratou de viabilizar o reconhecimento legal das terras controladas pelo latifúndio, inaugurando uma verdadeira corrida mediante a grilagem² de terras no Brasil, pois a lei estabeleceu um prazo para a legalização das terras daqueles que comprovassem titulação anterior das mesmas. Isso deu margem à falsificação de documentos, artificialmente forjados como antigos, a fim de assegurar o controle sobre as terras. Há na historiografia controvérsias em relação aos objetivos dos legisladores no que diz respeito à criação da Lei de Terras,³ mas é inegável que ela resultou na reafirmação do sistema latifundiário no Brasil. Se o mecanismo de acesso à terra fosse o da posse, escravos libertos e camponeses europeus e asiáticos que imigraram para o Brasil na segunda metade do século XIX e início do século XX poderiam nela se estabelecer livremente, o que resultaria na democratização da estrutura fundiária brasileira; porém, sem recursos para comprá-las, eles tiveram de se submeter ao controle latifundiário sobre as terras, agora no regime da propriedade privada.

Isso, contudo, não faz da propriedade privada a única forma de acesso à terra no Brasil. Permanece uma realidade do campo brasileiro a existência de outras formas de acesso, uso e controle da terra no Brasil. Há as terras tradicionalmente ocupadas, isto é, terras de uso comum, ocupadas há tempos por comunidades rurais que fazem uso delas para o extrativismo, a criação de gado e a agricultura, mas em relação às quais não têm a propriedade legal (ver POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS).

Há as terras da Reforma Agrária, latifúndios que, por não cumprirem o preceito constitucional da FUNÇÃO SO-

CIAL DA PROPRIEDADE, foram objeto de desapropriação, e suas terras destinadas à criação de assentamentos rurais, permanecendo sob o controle formal do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) (ver REFORMA AGRÁRIA e ASSENTAMENTO RURAL).

Há as terras indígenas, resultado do reconhecimento do Estado brasileiro do direito das populações originárias que sobreviveram ao genocídio às terras que outrora ocupavam (ver POVOS INDÍGENAS).

Há, ainda, as terras devolutas, cuja denominação tem origem nas terras das sesmarias que, por não terem sido utilizadas, deveriam ser devolvidas à Coroa, mas que acabaram por se tornar sinônimo de terras não distribuídas, públicas, uma vez que praticamente não havia devolução de terras não exploradas pelos detentores das sesmarias. Do ponto de vista legal, o conceito de terra devoluta com o sentido atual foi firmado pela Lei de Terras de 1850, cujo artigo 3º diz: “São terras devolutas: 1) as que não se acharem aplicadas a algum uso público; 2) as que não se acharem em domínio particular; 3) as que não se acharem dadas por sesmarias; e 4) as que não se acharem ocupadas por posse que, apesar de não se fundarem em título legal, foram legitimadas por esta lei.” (Motta, 2005, p. 469). Em resumo, terras devolutas são as pertencentes ao Estado e, portanto, estão fora do mercado de terras. Entretanto, o Estado brasileiro tem pouco domínio sobre as mesmas, apesar de a Constituição de 1988 ter dado um prazo de três anos para a discriminação das terras devolutas. Assim, muitas delas são hoje objeto de legítima ocupação coletiva e usufruto por populações camponesas, mas outras tantas são objeto de grilagem.

Terras griladas são aquelas que foram apropriadas ilegalmente. A grilagem, como vimos, prática arraigada na história agrária brasileira, tem sido impulsionada nos últimos anos por atos governamentais, como os levados a cabo pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva (medidas provisórias nº 422 e nº 458), que legalizam processos fraudulentos de apropriação de terras, sobretudo na Amazônia.

Existe, ainda, o arrendamento como forma de acesso à terra no Brasil, subdividindo-se em duas modalidades: arrendamento de pequenas áreas por trabalhadores rurais sem-terra ou com pouca terra; e arrendamento de grandes extensões de terra por empresários e empresas. Em ambos os casos, estamos diante da apropriação da RENDA DA TERRA pelos proprietários fundiários, mas no caso das pequenas áreas, trata-se de um mecanismo de exploração a que é submetido o arrendatário, ao passo que, no caso dos capitalistas, trata-se de uma estratégia econômica relacionada com os custos elevados de aquisição da propriedade da terra.

Por último, há que se registrar o crescente processo de estrangeirização da propriedade da terra no Brasil. Embora do ponto de vista percentual ainda seja reduzida a participação de estrangeiros e empresas estrangeiras no controle das terras no Brasil, ocorre um evidente crescimento dessa participação. Segundo Sauer e Leite (2010), havia, em 2008, 34.632 imóveis registrados em nome de estrangeiros no cadastro do Incra, num total de 4.037.667 hectares. Isso significa pouco mais de 0,6% dos imóveis e 0,7% da área cadastrada no Incra. Porém, após essa data proliferaram notícias sobre compra de terras por estrangeiros no Brasil,

indicando o crescimento da estrangeirização das terras brasileiras. Diante da repercussão política negativa dessas medidas, o governo, por meio da Advocacia Geral da União (AGU), retomou procedimentos de controle sobre a aquisição de terras por estrangeiros que haviam sido abandonados desde 1998, mas com muito pouco resultado prático. Afinal, o parecer nº LA-01, de 19 de agosto de 2010, retoma a lei nº 5.709, de 7 de outubro de 1971, que estabelece o limite máximo de uma propriedade de 50 módulos (art. 3º) e o limite para a soma das propriedades de um quarto da área de um mesmo município (art. 12), o que, diante da imensidão de alguns municípios brasileiros e da inexistência de um limite para o número de propriedades em nome de uma mesma pessoa ou empresa, pouco significa. Além do mais, a legislação brasileira atual prevê que uma empresa aberta no Brasil, independentemente da origem de seus donos ou de seu capital, é considerada empresa brasileira; assim, as terras controladas diretamente pelo capital estrangeiro são seguramente muito maiores do que os dados do Incra registram.

Em síntese, o que se observa em relação à terra no Brasil é uma complexa realidade que envolve, de um lado, múltiplas formas de acesso coletivo e comunitário, e lutas pelo seu controle democrático, no que diz respeito a terras indígenas, quilombolas, tradicionalmente ocupadas ou ocupadas pelos movimentos sociais em luta pela Reforma Agrária; e, de outro, a reafirmação de formas monopolistas de controle da propriedade da terra no Brasil, favorecidas por ações das diversas esferas do Estado brasileiro, seja quando nega a titulação de terras indígenas, rejeita o

reconhecimento de terras quilombolas e não legitima terras tradicionalmente ocupadas, seja quando não desapropria para fins de Reforma Agrária as terras que descumprem a função social, favorece a grilagem de terras, garante a manutenção de latifúndios improdutivos intocados e preserva o direito de

propriedade de quem utiliza mão de obra escrava.

Portanto, mais de meio século após o início da colonização portuguesa, terra continua sendo sinônimo de poder e riqueza concentrados nas mãos de poucos no Brasil, e não necessariamente de brasileiros.

Notas

¹ O livro *Homens livres na ordem escravocrata*, de Maria Sylvania de Carvalho Franco, escrito em 1964, é um clássico da literatura brasileira do período.

² A denominação “grilagem” vem da prática recorrente à época de colocar papéis novos em gavetas com grilos para que as secreções desses animais amarelessem o papel, dando aos documentos a aparência de antigos.

³ Para melhor compreensão dessa polêmica, ver, entre outros, Martins, 1990 e Silva, 1996.

Para saber mais

BRASIL. *Lei nº 5.709, de 7 de outubro de 1971*: regula a aquisição de imóvel rural por estrangeiro residente no país ou pessoa jurídica estrangeira autorizada a funcionar no Brasil, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5709.htm. Acesso em: 27 out. 2011.

_____. ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO. *Parecer nº LA-01, de 19 de agosto de 2010*. Brasília: Advocacia Geral da União, 2010. Disponível em: http://www.agu.gov.br/sistemas/site/PaginasInternas/NormasInternas/AtoDetalhado.aspx?idAto=258351&ID_SITE. Acesso em: 27 out. 2011.

FRANCO, M. S. de C. *Homens livres na ordem escravocrata*. 4. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

MARTINS, J. de S. *O cativo da terra*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MOTTA, M. (org.). *Dicionário da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SAUER, S.; LEITE, S. P. A estrangeirização da propriedade fundiária no Brasil. *Carta Maior*, São Paulo, 20 dez. 2010.

SILVA, L. O. *Terras devolutas e latifúndio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

TERRITÓRIO CAMPONÊS

Bernardo Mançano Fernandes

Tratar do território camponês nem sempre é uma tarefa simples, pois a noção de território ensinada nas escolas e universidades refere-se, predominantemente, ao espaço de governança, ou seja, ao território como espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal. De fato, essa noção de território é fundamental; é o ponto de partida para pensarmos outros territórios que são, ao mesmo tempo, *frações* desse território da nação, ou *unidades* que possuem características próprias, resultantes das *diferentes relações sociais* que os produzem (Oliveira, 1991). Desde essa compreensão, podemos analisar diferentes *tipos de territórios* que estão em *confronto permanente*, porque são *espaços* em que essas *relações sociais* se realizam (Fernandes, 2009).

O *território camponês* é o *espaço de vida do camponês*. É o *lugar* ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua *existência*. O *território camponês* é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas.

O *território camponês* entendido como *fração* ou como *unidade* é o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária, assim como também é a comunidade, o assentamento, um município onde predominam as comunidades camponesas

(Marques, 2000 e 2008). Esse território pode ser analisado como uma unidade econômica, como o fez Chayanov (1974), ao estudar a sua organização a partir da lógica do trabalho familiar. Desde uma referência absoluta, como lugar da unidade familiar, até uma referência relativa, como uma região, pode-se falar em *territórios camponeses* de várias escalas – como o Nordeste, o maior *território camponês* do país, considerando que na região se concentra o maior número de famílias camponesas do Brasil.

Pode-se dizer, então, que o *território camponês* é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse *espaço* que chamamos de *território*, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A *unidade espacial* se transforma em *território camponês* quando compreendemos que a *relação social* que constrói esse *espaço* é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a *reprodução da família* e da *comunidade* é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas.

Em sua quase totalidade, a produção camponesa está subordinada ao

mercado capitalista; é ele que determina os preços de modo a que as empresas capitalistas se apropriem de parte da renda dos produtores familiares. Nessa condição de subalternidade, a maioria absoluta do campesinato brasileiro entrega a riqueza produzida com seu trabalho ao capital, vivendo em situação de miséria.

Essa miséria é gerada cotidianamente pelas relações capitalistas, que, depois de se apropriarem da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, também se apropriam de seu território. Ao perder a propriedade, seu espaço de vida, seu sítio, sua terra e território, a família camponesa é desterritorializada. Como reação a esse processo, ocorrem a luta pela terra e as ocupações, na tentativa de criação e recriação da condição camponesa: *campesinato* e *território* são indissociáveis, e a separação entre eles pode significar a destruição de ambos.

A existência do campesinato sem território é muito conhecida em todo o mundo, por meio das distintas formas de luta pela terra. No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é uma das mais expressivas referências da luta de resistência camponesa pela terra e por territórios (Fabrini, 2002). Terra e território são espaços e recursos, condições e possibilidades de criação ou recriação e de desenvolvimento da população camponesa (Paulino e Almeida, 2010; Moreira, 2008). E, de acordo com Oliveira:

O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar. Dessa forma, ele retorna à terra

mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e)migrações. (2007, p. 11)

É importante enfatizar que a resistência camponesa é responsável por sua (re)criação no enfrentamento permanente com o capitalismo. Criação e recriação acontecem em diferentes conjunturas. Um exemplo é a recriação camponesa no Paraguai, onde parte da população expulsa da terra segue lutando para reconquistar seu território (Kretschmer, 2011). Outro exemplo é a criação camponesa no Brasil, onde a maior parte da população que ocupa terra vive na cidade há décadas (Fernandes, 2000 e 2009). Entende-se como recriação a luta de uma população camponesa para voltar à terra; já a criação ocorre quando uma população urbana se organiza, em diversos movimentos camponeses, na luta pela terra. Sem dúvida, o crescimento vegetativo da população camponesa é tanto criação quanto recriação.

Criação e recriação significam territorialização e reterritorialização do campesinato, ao passo que a destruição significa a sua desterritorialização. É na formação que acontece a territorialização do campesinato. Desde as lutas das Ligas Camponesas até as lutas do MST, por exemplo, pela conquista de frações do território brasileiro que denominamos de latifúndios, lutas nas quais algumas dessas frações são transformadas em assentamentos, acontece a formação do território camponês. Simultaneamente a esse processo de formação e territorialização do campesinato, muitas famílias camponesas

são expulsas, expropriadas, ou seja, são desterritorializadas.

Além do processo territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R), que representa a essência da resistência do campesinato no enfrentamento com o capital, ocorre também o processo de monopólio do território camponês pelo capital (Oliveira, 1991) ou da territorialidade do capital em território camponês (Fernandes, 2009; Fernandes, Welch e Gonçalves, 2010). Exemplo concreto disso é o denominado processo de “integração” mediante o qual as empresas capitalistas subordinam o território camponês para a produção de *commodities*. Nesse caso, o capital impõe um modelo produtivo monocultor, impedindo que a família camponesa pratique a policultura.

Ao analisarmos esses processos, percebemos a existência de uma intensa disputa territorial, que se renova a cada dia. A disputa contra o capital se intensificou a partir da organização do agronegócio, com a reunião de um complexo de sistemas – agropecuário, industrial, mercantil, tecnológico, financeiro e ideológico – que está se territorializando sobre os latifúndios, desterritorializando o campesinato. A produção do território do capital acontece através das relações capitalistas. As relações de produção capitalistas destroem as relações de produção não capitalistas (Oliveira, 1991), ou seja, as relações de trabalho familiar, relações que sustentam a maior parte dos territórios camponeses (Fernandes, 2008).

Entre as inúmeras referências que podem ser utilizadas na definição de território camponês, o trabalho familiar, por ser estrutural, é uma das mais importantes. A organização familiar do trabalho e o conjunto de características relacionado a ela diferencia o território

camponês do território capitalista – territórios com lógicas e processos distintos, e que constroem diferentes modelos de desenvolvimento territorial. Porém, embora o território camponês subsista subordinado às relações capitalistas, sua existência é garantida pelo trabalho familiar, cooperativo, associativo e por outras formas de relações não capitalistas. O grande desafio do campesinato é manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital.

De acordo com o Censo Agropecuário de 2006 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009), o Brasil tem 851.487,659 hectares, tendo utilizado 330 milhões de hectares para a produção agropecuária no período 1996-2006. A área agricultável representou 375 milhões de hectares no período 1975-1985 – uma das maiores áreas agricultáveis do mundo –, o que significa que o Brasil utiliza de 39% a 44% de seu território na produção agropecuária. Quando comparamos a agricultura camponesa com o agronegócio, observamos enorme desigualdade territorial rural. O mesmo censo registrou 5.175.489 estabelecimentos, sendo que 84,4% deles (4.367.902) são unidades familiares e 15,6% (805.587) são empresas capitalistas. A área total das unidades camponesas era de 80.250.453 hectares e a área total dos estabelecimentos capitalistas era de 249.690.940 hectares. Embora o agronegócio ou a agricultura capitalista tenham utilizado 76% da área agricultável, o valor bruto anual da produção foi de 62%, ou 89 bilhões de reais, ao passo que o valor bruto anual da produção da agricultura camponesa foi de 38% ou 54 bilhões de reais, utilizando apenas 24% da área total.

Embora utilizando apenas 24% da área agrícola, a agricultura camponesa reúne 74% do pessoal ocupado: 12.322.225 pessoas; já o agronegócio emprega em torno de 26%: 4.245.319 pessoas. Essa desigualdade fica mais evidente quando observamos que a relação pessoa/hectare nos territórios do agronegócio é de apenas duas pessoas para cada 100 hectares, enquanto nos territórios camponeses a relação é de quinze pessoas para cada 100 hectares. Essa diferença mostra que, além de o campesinato utilizar maior número de pessoas no trabalho – porque a sua reprodução significa a reprodução de sua população –, a maior parte das pessoas que trabalham na agricultura camponesa vive no campo. A lógica do agronegócio é diminuir cada vez mais o número de pessoas no trabalho, intensificando a mecanização, a fim de garantir a competitividade.

As diferenças entre o agronegócio ou a agricultura capitalista e a agricultura camponesa também revelam diferentes formas de uso dos territórios: enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, do negócio. E essas são características essenciais para conceber o campesinato e o agronegócio como diferentes modelos de desenvolvimento territorial, os quais, por isso, criam territórios distintos.

Território camponês é um conceito importante para entender a sua existência. Inseparáveis, são destruídos e recriados pela expansão capitalista, mas também se fazem na secular luta pela terra, na qual o camponês luta para ser ele mesmo.

Para saber mais

CHAYANOV, A. V. *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

FABRINI, J. E. *Os assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra do Centro-Oeste/PR enquanto território de resistência camponesa*. 2002. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2002.

FERNANDES, B. M. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org.). *Campo, políticas públicas e educação*. Brasília: Inca/MDA, 2008. V. 7, p. 39-66.

_____. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). *Territórios e territorialidades: teoria, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

_____; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. Agrofuel Policies in Brazil: Paradigmatic and Territorial Disputes. *Journal of Peasant Studies*, v. 37, n. 4, p. 793-819, Oct. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo agropecuário 2006* – Brasil, grandes regiões e unidades da Federação. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

KRETSCHMER, R. La disputa por la tierra y reforma agraria en Paraguay. *Boletim Dataluta*, Nera, Presidente Prudente, n. 39, mar. 2011. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/boletimdataluta/boletim_dataluta_3_2011.pdf. Acesso em: 27 out. 2011.

MARQUES, M. I. M. *De sem-terra a "posseiro": a luta pela terra e a construção do território camponês no espaço da Reforma Agrária – o caso dos assentados nas fazendas Retiro e Velho-GO*. 2000. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. A atualidade do uso do conceito de camponês. *Revista Nera*, Presidente Prudente, n. 12, p. 57-67, 2008.

MOREIRA, C. *Vida e luta camponesa no território: casos onde o campesinato luta, marcha e muda o território capitalista*. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, A. U. *Modo capitalista de produção, agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: Labur, 2007.

_____. *Agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

PAULINO, E. T.; ALMEIDA, R. A. *Terra e território: a questão camponesa no capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

T

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Gaudêncio Frigotto

Maria Ciavatta

A compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo dentro da visão da formação humana integral de Marx e outros pensadores é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana. É importante também para, ao mesmo tempo, não nos enganarmos pelas orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cuja preocupação na proibição do trabalho infantil, por exemplo, está na concorrência em relação à

compra e venda da força de trabalho, ou pela posição de intelectuais do campo crítico que, por não trabalharem as contradições, veem no trabalho sob o capitalismo pura negatividade.

Em uma concepção dialética, por ser a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano, mesmo nas formas mais brutais da escravidão, o trabalho humano não é pura negatividade. Mesmo o escravo, ainda que não reconhecido como tal e tomado como um animal,

como um meio de produção, é um ser humano que não se reduz a objeto e cria realidade humana. Não fosse assim, teria sido impossível superar as relações escravocratas e feudais, e o capitalismo seria eterno.

Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, princípios dos quais derivam leis ou questões mais específicas. No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida. A afirmação remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo. Trata-se, então, de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano – o trabalho – como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano. Tal interiorização é fundamental, como sublinha Gramsci (1981), para não formar pessoas que se comportem como *mamíferos de luxo*, vale dizer pessoas que acham natural viver do trabalho dos outros, explorando-os.

Daí deriva a relação entre o trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialis-

mo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais – ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica e de formas de sociabilidade (Marx e Engels, 1979; Ciavatta, 2009).

Sabemos que não tem sido esta a compreensão do trabalho até o presente no interior das relações sociais vigentes, em que uma classe social dominante explora o trabalho das demais. Mesmo assim, Marx vai nos mostrar que no processo histórico foram sendo suplantadas formas de exploração do trabalho. O capitalismo, por exemplo, para se afirmar, teve de suplantado as relações de trabalho escravocratas e servis. No entanto, como se gerou uma sociedade de classes e de exploração, a tarefa crítica, agora, é superar as relações de trabalho sob o próprio capitalismo.

Historicamente, o ser humano se utiliza dos bens da natureza pelo trabalho e, assim, produz meios de sobrevivência e conhecimento. Posto a serviço de outrem, no entanto, nas formas sociais de dominação, o trabalho ganha um sentido ambivalente. É o caso tanto das sociedades antigas, e suas formas servis e escravistas, quanto das sociedades modernas e contemporâneas capitalistas.

Por isso, além dessa questão mais geral, o que se há de considerar é o trabalho na sociedade moderna e contemporânea, na qual a produção dos meios de existência se faz dentro do capitalismo. Este sistema se mantém e se reproduz pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador, que vende sua força de trabalho ao empresário ou empregador, o detentor dos meios de produção. O salário ou remuneração recebida pelo trabalhador não

contempla o tempo de trabalho excedente ao valor contratado, a mais-valia, que é apropriada pelo capital, conforme expõe longamente Marx (1980).¹

Em termos cronológicos, esta ambivalência do termo ganha forma a partir do século XVI, se considerarmos o Renascimento, o nascimento das fábricas e a transformação do sentido da palavra trabalho como a mais elevada atividade humana, ou a partir do século XVIII, se considerarmos o industrialismo e a Revolução Industrial, nos seus primórdios na Inglaterra (De Decca, 1985; Iglesias, 1982).

Marx realizou o mais completo estudo entre os economistas que o precederam e a mais aguda crítica ao modo de produção capitalista e às contradições implícitas nas relações entre o trabalho e o capital. O autor desenvolveu os conceitos de valor de uso e valor de troca presentes na mercadoria. Os valores de uso são os objetos produzidos para a satisfação das necessidades humanas, como bens de subsistência e de consumo pessoal e familiar. Definem-se pela qualidade, são as diversas formas de usar as coisas, de transformar os objetos da natureza, gerando cultura e sociabilidade. Porém, esses mesmos objetos, as mesmas mercadorias, que têm uma existência histórica milenar, quando se tornam objeto de troca, representando quantidades que se equivalem a outras, um tempo de trabalho que tem um equivalente em salário, inserem-se em relações sociais de outra natureza. Criam-se vínculos de submissão e exploração do produtor e de dominação por parte de quem se apropria do produto e do tempo de trabalho excedente. Este gera certa quantidade de valor que vai propiciar a acumulação e a reprodução do capi-

tal investido inicialmente pelo capitalista (Marx, 1980, cap. 1).

Este é o fenômeno do *fetiche da mercadoria*, o seu caráter misterioso, como diz Marx (1980), que provém da própria forma de produzir valor, em que “a igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho” (ibid., p. 80). Esta separação do trabalhador de seu próprio fazer é o que Marx (2004) chamou de *alienação* (ou *estranhamento*, dependendo da interpretação do tradutor do alemão). O conceito veio a ser desenvolvido posteriormente por autores marxistas, entre os quais os mais destacados são Lukács e Gramsci.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho.

No Brasil, desde o início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, há evidência histórica da introdução do trabalho (das oficinas, do artesanato, dos trabalhos manuais) em instituições educacionais com a finalidade de preparar trabalhadores para a produção

industrial e agrícola. E houve a experiência socialista do início do mesmo século, introduzindo na escola a EDUCAÇÃO POLITÉCNICA com o objetivo da formação humana em todos os seus aspectos – físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético e político – e combinando estudo e trabalho.

Diante da penúria e das más condições de vida e de trabalho de operários e trabalhadores do campo, ao final da ditadura civil-militar, nos anos 1980, foram discutidas as propostas da educação na Constituinte de 1988 e os termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os pesquisadores e educadores da área de trabalho e educação tiveram de enfrentar uma questão fundamental: se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser um princípio educativo, humanizador, de formação humana?

Vários autores se debruçaram sobre o tema, porque se tratava de defender uma educação que não tivesse apenas fins assistenciais, moralizantes, como as primeiras escolas de ensino industrial. Era preciso também que ela não se limitasse a preparar para o trabalho nas fábricas, a exemplo da iniciativa do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado no governo de Getúlio Vargas, em 1943. Criticava-se, ainda, o tecnicismo voltado ao mercado de trabalho, a adoção do industrialismo pelo sistema das Escolas Técnicas Federais (ETNs), criado no mesmo período Vargas – as ETNs tornaram-se Centros Federais de Educação de Educação Tecnológica (Cefets) e, mais recentemente, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets).

De outra parte, a ideia de educação politécnica sofria ataques por sua inspiração socialista, implantada pelo re-

gime comunista da revolução socialista de 1917 na Rússia, que, tendo por base a obra de Marx, buscava a combinação entre instrução e trabalho. Segundo Manacorda, o marxismo reconhece a “função civilizadora do capital”; não rejeita, antes aceita “as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução [...]: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico” (1989, p. 296). Porém Marx faz dura crítica à burguesia por não assumir de forma radical e consequente a união instrução–trabalho (ibid., p. 296).

O *Manifesto comunista* é claro quando recomenda: “educação pública e gratuita para todas as crianças. Abolição do trabalho infantil nas fábricas na sua forma atual. Combinação da educação com a produção material etc.” (Marx e Engels, 1998, p. 31). Em *O capital*, Marx explicita a ideia de educação politécnica ou tecnológica:

Do sistema fabril, como expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da *educação do futuro*, que combinará o trabalho produtivo de todos os meninos além de certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos. (1980, p. 554; grifos nossos)

Assim sendo, a discussão sobre o trabalho como princípio educativo sempre esteve associada à discussão sobre a politecnia e sua viabilidade

social e política no país. Essa discussão e sua expressão político-prática retornaram nos anos neoliberais de 1990, com a exarcação do decreto nº 2.208/1997. Contrariando a LDB (lei nº 9.394/1996), segundo a qual a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (art. 2º), implantou-se a separação entre o ensino médio geral e a educação profissional técnica de nível médio. Nos anos 2000, em condições políticas polêmicas, o governo exarou o decreto nº 5.154/2004, que revogou o anterior e abriu a alternativa da formação integrada entre a formação geral e a educação profissional, técnica e tecnológica de nível médio, determinação que foi incorporada à LDB pela lei nº 11.741/2008.

Do ponto de vista político-pedagógico, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo quanto a defesa da educação politécnica e da formação integrada formulada por educadores brasileiros, pesquisadores da área de trabalho e educação, têm suas bases teórico-conceituais nos autores acima mencionados, que podem ser resumidos em duas ênfases marxistas, complementares e não conflitantes, a de Gramsci (1981) e a de Lukács (1978 e 2010).

Gramsci propõe a ESCOLA UNITÁRIA, que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes. Para tanto, seria necessário o conhecimento não só das leis da natureza, como também das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade (1981, p. 144-145).

Opondo-se à concepção capitalista burguesa que tem por base a fragmentação do trabalho em funções especializadas e autônomas, Saviani defende a politecnia, que

[...] postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. [...] Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (1989, p. 15)

Frigotto argumenta em dois sentidos. Primeiro, faz a crítica à ideologia cristã e positivista de que todo trabalho dignifica o homem: “Nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral” (1989, p. 4). Segundo, preocupa-se com a análise política das condições em que trabalho e educação se exercem na sociedade capitalista brasileira, como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores. Adverte que é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica (1985, p. 178).

Em um segundo momento, a análise toma forma tendo por base Lukács (1978). Em sua reflexão sobre a ontologia do ser social, o autor examina o trabalho como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, uma atividade que produz os meios de existência

na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo. De outra parte, o trabalho humano assume formas históricas, muitas das quais degradantes, penalizantes, nas diferentes culturas, na estrutura capitalista e em suas diversas conjunturas.

Desse conjunto de ideias e debates, foi possível concluir que o trabalho nas sociedades de classes é dominantemente alienador e que degrada e mutila a vida humana, mas ainda assim não é pura negatividade pelo fato de que nenhuma relação de exploração até o presente conseguiu anular a capacidade humana de criar e de buscar a superação da exploração. Porém o trabalho não é necessariamente educativo. Isso dependerá das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que gera (Ciavatta, 2009).

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada – sua forma prescrita pela lei –, introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação.

Pela perspectiva da educação, é crucial que nos processos educativos formais – ensino básico, superior e educação profissional – se faça a crítica

a todas as formas de exploração do trabalho, especialmente o trabalho infantil. Todavia, ao mesmo tempo, é crucial que, desde a infância, se internalize a compreensão de que cada ser humano tem o dever de, em colaboração e solidariedade com os demais, buscar os meios de vida e responder às múltiplas necessidades humanas. Daí ser importante que mesmo as crianças, de acordo com a sua possibilidade, participem de pequenas atividades ligadas ao cuidado e à produção da vida. Isso nada tem a ver com exploração do trabalho, mesmo no âmbito da família, sob a forma de opressão pelo trabalho produtivo capitalista. Há que se ter o cuidado de não retirar o tempo de infância que implica o lúdico e os espaços formativos, pela exigência de tarefas produtivas próprias para a vida adulta, porque, além de prejudicarem o direito do tempo da infância, comprometem ou deformam o desenvolvimento físico, social e psíquico da criança.

À medida que se entra na juventude e na vida adulta, essa colaboração com o trabalho produtivo vai aumentando, ao mesmo tempo em que se vai tomando consciência da necessidade de superação da exploração capitalista e, portanto, da propriedade privada. As experiências da relação entre trabalho e educação sistematizada por Pistrak e outros educadores nos primeiros anos da revolução socialista na Rússia, sintetizadas na obra *A escola comuna* (Pistrak, 2009), constituem referência central na educação do campo, especialmente nas escolas dos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nos verbetes ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO e EDUCAÇÃO DO CAMPO, o leitor terá mais elementos para perceber que, no sentido e na prática

ca dessas experiências, estão presentes os elementos da compreensão do trabalho, ao mesmo tempo como princípio educativo geral e como princípio pedagógico.

Nota

¹ As palavras *trabalho*, *labor* (inglês), *travail* (francês), *Arbeit* (alemão), *ponos* (grego) têm em sua raiz o mesmo sentido de fadiga, pena, sofrimento e pobreza que ganham materialidade nas fábricas-conventos, fábricas-prisões, fábricas sem salário. A transformação moderna do significado da palavra deu-lhe o sentido de positividade, como argumentam John Locke, que descobre o trabalho como fonte de propriedade; Adam Smith, que o defende como fonte de riqueza; e Karl Marx, para quem o trabalho é fonte de toda a produtividade e expressão da humanidade do ser humano (De Decca, 1985).

Para saber mais

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CHASIN, J. Lukács: vivência e reflexão da particularidade. *Ensaio*, São Paulo, v. 4, n. 19, p. 55-69, 1982.

CIAVATTA, M. O trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). *Dicionário de educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 408-415.

CIAVATTA FRANCO, M. *O trabalho como princípio educativo – uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)*. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

DE DECCA, E. *O nascimento das fábricas*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set.-dez. 1985.

_____. É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. *Comunicado*, Belém, p. 4-5, 7 ago. 1989.

GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara, 1981.

IGLESIAS, F. *A revolução industrial*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

KONDER, L. *Lukács*. Porto Alegre: L&PM, 1980.

KUENZER, A. Z. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

_____. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

- MACHADO, L. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.
- _____. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.
- _____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 2 v.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- _____; _____. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- PISTRAK, M. M. (org.). *A escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

T

TRABALHO NO CAMPO

Paulo Alentejano

Desde o início da colonização portuguesa, a diversidade das relações de trabalho é uma marca do campo brasileiro. De um lado, os portugueses instituíram o trabalho escravo como forma dominante de exploração do trabalho nos latifúndios (ver LATIFÚNDIO), onde, reduzidos à condição de mercadorias, índios e, sobretudo, negros, trazidos de diversas regiões da África, eram submetidos a condições brutais de exploração e violência. De outro, multiplicaram-se formas de organização do trabalho no

campo entre os homens livres e pobres da ordem escravocrata.¹ Surgem, assim, as múltiplas formas de trabalho camponês no Brasil, sejam aquelas marcadas pela subordinação direta dos camponeses aos latifundiários, como agregados – isto é, trabalhadores que em troca do direito de morar e produzir no interior do latifúndio fazem diversos tipos de serviço para os latifundiários, inclusive os de jagunço –, sejam as do campesinato livre, tais como os posseiros, dando origem ao trabalho familiar no

T

campo, mas também a múltiplas formas de trabalho coletivo: mutirões, puxirões etc. Surgem também as formas resultantes da resistência contra a escravidão, materializada na presença dos Quilombolas no campo brasileiro (ver também QUILOMBOS).

O trabalho escravo, como forma dominante das relações de trabalho no campo, e a escravidão, como elemento estruturante da ordem social e política, persistiram intocados até meados do século XIX. Diante do esgotamento do modelo escravista, motivado por fatores tanto externos (a pressão inglesa) quanto internos (o crescimento do abolicionismo e das fugas e rebeliões de escravos), surgiram novas relações de trabalho e se expandiram outras já existentes. Dentre as já existentes, destaque-se a parceria, sistema mediante o qual o trabalhador que não possui a terra repassa ao proprietário uma parte da produção como pagamento da RENDA DA TERRA. Dentre as novas relações de trabalho, a mais relevante foi o colonato, sistema no qual a família do colono recebia uma quantia fixa pelo trato do cafezal sob seus cuidados e uma quantia variável por área colhida, relacionada à produtividade anual do cafezal, além de ter a possibilidade de cultivar alguns alimentos para seu consumo próprio nas ruas do café (Martins, 1990, p. 64).

De meados do século XIX a meados do século XX, observamos um lento processo de substituição do trabalho escravo por formas diversas de trabalho livre, com a gradual expansão do assalariamento. Nesse cenário, emergem lutas crescentes dos trabalhadores rurais pela regulamentação das relações de trabalho, o que somente foi concretizado com a criação do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963.

A partir da segunda metade do século XX, verificou-se a expansão do assalariamento no campo como decorrência dos processos de MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA, com destaque para o crescimento dos assalariados temporários (chamados de volantes ou boias-frias, dependendo da região do país). A ampliação do assalariamento temporário na agricultura está relacionada ao fato de que nem todas as atividades agropecuárias são objeto de modernização nos mesmos ritmo e intensidade. Assim, em algumas culturas há a total mecanização dos processos de preparo da terra e plantio (com o uso de tratores e plantadeiras mecânicas), dos tratos culturais (com o uso de pulverizadores mecânicos ou aviões agrícolas para a pulverização das lavouras) e da colheita (com o uso de colheitadeiras). E isso implica a supressão de quase todos os empregos no campo, restando uma pequena quantidade de trabalhadores assalariados permanentes. Já em outras culturas, o processo de modernização é parcial, sobretudo no que se refere à colheita, que, em muitos casos, ainda é feita manualmente, seja por opções técnicas ou econômicas. De todo modo, o resultado desse descompasso entre a eliminação da demanda de trabalhadores nas épocas de plantio e tratos culturais e a persistência ou até ampliação da demanda no período da colheita é o aumento do assalariamento temporário, posto que os fazendeiros passam a contratar os trabalhadores apenas na época da colheita.

Por outra parte, expandiu-se também o campesinato autônomo, composto por posseiros e pequenos proprietários, sobretudo como resultado da expansão da fronteira agrícola, mas também por causa da criação de assentamentos rurais (ver ASSENTAMENTO

RURAL), bem como surgiu uma nova forma de trabalho no campo: o trabalho familiar integrado e subordinado às agroindústrias. Trata-se, formalmente, de pequenos proprietários que trabalham a terra com base na força de trabalho familiar, mas que estão submetidos por contratos de integração a empresas agroindustriais, para as quais fornecem matérias-primas, que ditam o padrão produtivo e impõem preços e outras condições de produção que tornam esses trabalhadores subordinados econômica e socialmente a elas.² Essa forma de trabalho predomina sobretudo nas atividades que oferecem maior risco ou que exigem trabalho intensivo, tais como a criação de pequenos animais e o plantio de frutas, verduras, legumes, fumo etc., representando uma forma de as empresas transferirem os riscos da produção para os produtores integrados ou evitarem gastos trabalhistas, como o pagamento de horas extras ou adicionais noturnos. Porém, às vezes as grandes empresas agroindustriais recorrem à integração por razões não estritamente econômicas, mas políticas. É o caso de algumas grandes empresas de papel e celulose, que, impedidas de expandirem cultivos próprios, lançam mão do instrumento do fomento florestal para incentivar a integração de pequenos e médios produtores, ou das usinas de cana em regiões onde se multiplicaram assentamentos rurais com a falência de usinas e que, diante da retomada da produção sucroalcooleira, recorrem à integração de assentados.

Nas últimas décadas, desenvolveu-se no Brasil um intenso debate em torno da existência do trabalho escravo contemporâneo. A denúncia sistemática que a COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) iniciou a partir de 1985, com a

publicação anual de casos de escravidão contemporânea no Brasil, resultou na criação do Grupo Móvel de Fiscalização do Ministério do Trabalho em 1995, primeiro reconhecimento por parte do governo brasileiro da existência do problema. Posteriormente, em 2003, o Estado ampliou tal reconhecimento, através da lei nº 10.803, de 11 de dezembro de 2003, que modificou o artigo 149 do Código Penal Brasileiro, definindo trabalho análogo à escravidão da seguinte forma:

Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto: Pena – reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência. (Brasil, 2003)

No mesmo ano, é criado Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo e ampliadas substancialmente as ações de fiscalização; entretanto, a principal ação defendida pelos que combatem o trabalho escravo no Brasil – a expropriação e a destinação para a Reforma Agrária das terras onde for identificada a presença de trabalho escravo – continua parada no Congresso Nacional, em razão da pressão da bancada ruralista.

Da diversidade de relações de trabalho no campo resulta uma diversidade ainda maior de trabalhadores do campo, uma vez que, além das formas que assume o trabalho (assalariamento permanente ou temporário, semiassala-

riamento, trabalho familiar, coletivo e semicoletivo etc.), há uma diversidade de formas de apropriação da terra e de relações com a natureza, assim como tradições culturais que resultam num sem-número de denominações dos trabalhadores do campo brasileiro: *seringueiros* – os que trabalham com a extração do látex na Floresta Amazônica e que construíram, a partir do Acre, uma importante luta que articulou a bandeira da Reforma Agrária com a preservação da floresta e resultou na criação das reservas extrativistas; *castanheiros* – que seguiram a trilha aberta pelos seringueiros e se transformaram, sobretudo no Pará, em guardiões de uma das maiores árvores amazônicas ameaçadas pela sanha de madeiras, pecuaristas e agronegociantes em geral; *quebradeiras de coco* – mulheres que extraem o coco do babaçu e a ele dão inúmeras destinações e que se notabilizaram por defender o livre acesso aos babaçuais cada vez mais cercados por grileiros e fazendeiros no Pará, Tocantins, Maranhão e Piauí; *cerradeiros* – extrativistas, agricultores e criadores das chapadas do Centro-Oeste e Nordeste que vêm lutando contra a expansão desenfreada das monoculturas de soja, milho, cana e algodão; *geraizeiros* – extrativistas, agricultores e criadores das chapadas do norte de Minas, que lutam sobretudo contra os estragos provocados pela mineração e a monocultura do eucalipto; *retireiros* – agricultores e criadores das várzeas dos rios amazônicos que se utilizam das terras alternadamente para cultivo e criação e têm sido expropriados pelo avanço do latifúndio sobre as áreas temporariamente alagadas; *ribeirinhos* – agricultores e pescadores que têm sistematicamente sido desalojados

das margens dos rios por causa da instalação de barragens ou sofrido com a poluição das águas por grandes projetos industriais, minerais ou agrícolas que fazem diminuir substancialmente os peixes; *faxinalenses* – agricultores e criadores das altas terras paranaenses que têm sido ameaçados nas suas práticas comunitárias tradicionais pelo avanço das monoculturas; *vazanteiros* – agricultores que se utilizam das terras das várzeas do rio São Francisco e que têm sido afetados por obras de transposição, barragens e outras que afetam o regime do rio; *catigueiros* – extrativistas, agricultores e criadores do sertão nordestino que desenvolveram formas tradicionais de convivência com a seca e que vêm lutando contra o desmatamento da caatinga para a produção de carvão; *caíçaros* – agricultores e pescadores do litoral sul e sudeste que vêm sendo sistematicamente impedidos de cultivar suas roças em meio à Mata Atlântica e que são expulsos, pela especulação imobiliária, das praias que tradicionalmente ocupam. E esses são apenas alguns exemplos dessa imensa diversidade socioambiental que caracteriza o campo brasileiro.

Porém, o que confere unidade a essa enorme diversidade de trabalhadores do campo é o fato de, por diferentes formas e mecanismos, todos eles estarem submetidos ao controle e à exploração do capital, estando sujeitos à expropriação pelo avanço da concentração fundiária resultante da expansão da dominação capitalista, o que nos permite dizer que são parte da classe trabalhadora, em confronto aberto ou latente com as classes dominantes do campo.

Notas

¹ Fazemos aqui referência ao título de um clássico da literatura brasileira acerca do período colonial: *Homens livres na ordem escravocrata*, de Maria Sylvania de Carvalho Franco (1997).

² Há na literatura econômica, sociológica e geográfica vasta polêmica acerca da definição teórica atribuída a esses trabalhadores: alguns os classificam como agricultores familiares; outros os consideram assalariados disfarçados, semiproletários.

Para saber mais

ALMEIDA, A. W. B. de. Terras tradicionalmente ocupadas, processos de territorialização e movimentos sociais. *Estudos Urbanos e Regionais*, v. 6, n. 1, maio 2004.

BRASIL. Lei nº 10.803, de 11 de dezembro de 2003: altera o art. 149 do decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para estabelecer penas ao crime nele tipificado e indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.803.htm. Acesso em: 31 out. 2011.

FRANCO, M. S. de C. *Homens livres na ordem escravocrata*. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

MARTINS, J. de S. *O cativo da terra*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MOTTA, M. (org.). *Dicionário da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

THOMAZ JÚNIOR, A. A classe trabalhadora no Brasil e os limites da teoria – qual o lugar do campesinato e do proletariado. In: FERNANDES, B. M. (org.). *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

T

TRANSGÊNICOS

Lia Giraldo da Silva Augusto

Este verbete aborda as implicações socioambientais da produção de plantas geneticamente modificadas. Para termos clareza dessas implicações, é necessário inicialmente conhecer o que são as técnicas de produção de plantas transgênicas e as justificativas utilizadas para o seu desenvolvimento.

Essas tecnologias são denominadas de biotecnologia e significam: a) a modificação genética de organismos, plantas, animais e alguns vírus; e b) a produção de materiais e substâncias a partir de seres vivos. Nesse processo, são utilizados conhecimentos de áreas como genética, bioquímica e biologia celular.

T

Genética é a ciência que estuda a transmissão das características biológicas de uma geração para outra (hereditariedade) e as variabilidades que ocorrem nas espécies de organismos vivos. As características biológicas de todos os seres vivos estão contidas nos genes, que são um segmento do DNA; este, por sua vez, forma os cromossomos, que estão no núcleo das células dos organismos.

A descoberta da estrutura do DNA em 1953 provocou uma verdadeira revolução na ciência. Os cientistas James Watson e Francis Crick ganharam o Prêmio Nobel em 1962 por esses estudos. Desde então, a identificação dos genes, sua localização e sua transformação têm mobilizado cientistas em todo o mundo, não só para aumentar o conhecimento sobre essa questão, como também para aplicá-lo na agricultura, na medicina e na indústria farmacêutica, no que é chamado de biotecnologia.

Avaliação de risco das plantas transgênicas (biossegurança)

Biossegurança é o conjunto de ações voltadas para a prevenção, minimização ou eliminação dos riscos inerentes às atividades de pesquisa, produção, ensino, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços, riscos que podem comprometer a saúde humana, dos animais, das plantas e do meio ambiente (Teixeira, 1996).

Segundo a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) (Food and Agriculture Organization, 1999), para assegurar que as plantas transgênicas não produzam danos à saúde humana e ao meio ambiente são necessários: a) normas ade-

quadas de biossegurança; b) análise de riscos dos produtos biotecnológicos; e c) mecanismos e instrumentos de monitoramento e rastreabilidade.

A velocidade da utilização de produtos biotecnológicos recém-desenvolvidos é um importante problema de biossegurança. Como exemplo, relatamos o desenvolvimento da soja transgênica. Em 1973 conseguiu-se realizar em laboratório a transferência de genes e em 1986 a Monsanto desenvolveu e patenteou a soja Roundup Ready (soja transgênica). E, na década de 1990, já se observa um grande aumento das áreas de cultivos transgênicos. O aumento da plantação transgênica apresenta o maior índice de adoção registrado até hoje quando comparado com qualquer outra tecnologia na área da agricultura. Podemos verificar, então, que transcorreu um tempo extremamente curto entre as descobertas e a produção de conhecimentos no campo da genética em relação à biologia molecular do DNA e a comercialização de plantas geneticamente modificadas, destinadas ao consumo humano. *Aqui reside um primeiro e importante questionamento, que está especialmente relacionado com a biossegurança.*

É importante saber que, para a produção de plantas transgênicas, são utilizados basicamente dois métodos de transformação: 1) o que usa a bactéria *Agrobacterium tumefaciens* (método indireto, como o de uma infecção); e 2) o que usa a biobalística (método direto, aleatório, sem controle, de introdução de gene na estrutura do DNA da planta). Nesses processos, existe enorme incerteza sobre os seus resultados. *Aqui reside um segundo questionamento, também relacionado com a biossegurança: eventos com baixa possibilidade de controle ou previsibilidade.*

As plantas geneticamente modificadas não são equivalentes às não modificadas. O pressuposto da “equivalência substancial” entre a planta transgênica e a não transgênica é frágil, seus argumentos não se sustentam cientificamente. Contudo, esse pressuposto foi utilizado nos Estados Unidos para a liberação do comércio de plantas transgênicas, impedindo assim o seu monitoramento, especialmente sobre seus efeitos na saúde humana, e o seu rastreamento nos alimentos consumidos. Até hoje as empresas não querem que seus produtos recebam o rótulo de produtos transgênicos.

A “equivalência substancial” significa que duas variedades não diferem substancialmente uma da outra nos aspectos cor, textura, teor de óleo, composição e teor de aminoácidos essenciais e em nenhuma outra característica bioquímica (Millstone, Brunner e Mayer, 1999). No entanto, sabemos que o todo não é a soma das partes. Do todo emergem propriedades distintas daquelas observadas nas partes. Assim, um alimento não é apenas a soma das substâncias que o compõem.

Os estudos utilizados para afirmar o pressuposto da “equivalência substancial” são realizados pelas próprias empresas, com ênfase em testes que não evidenciam o perigo dos transgênicos, pois não levam em consideração possíveis erros nas análises estatísticas, associados a falsos positivos e a falsos negativos.

Em praticamente todos os processos que levaram à liberação comercial de plantas transgênicas no Brasil, os estudos de biossegurança foram insuficientes, por uma ou mais das seguintes razões: não se aplicam aos metabólitos secundários (que não existem nas plantas não transgênicas); não avaliam

todas as substâncias e nem todas as características envolvidas; em geral, não realizam repetições suficientes; raramente levam em consideração a interação genoma–ambiente; não examinam seus impactos em mamíferos quando em período de gestação; ao encontrarem diferenças estatísticas significativas indicando perigo de alterações genéticas que ameçam a preservação da espécie, interpretam essas diferenças como não relevantes.

Existem muitos outros questionamentos relacionados com a falta de biossegurança na utilização e na produção de plantas transgênicas. Até o momento, as questões que mais preocupam são:

- 1) os impactos na saúde humana, como o aparecimento de eventos ou agravos não esperados (alergias, toxidez, intolerância, entre outros); a presença de genes de resistência a antibióticos (geração de novas raças de patógenos, rápida disseminação dos genes de resistência a antibióticos, incorporação do material genético a bactérias/fungos); e a determinação da seleção de bactérias;
- 2) outros impactos: a criação de novas pragas e plantas daninhas; o aumento das pragas já existentes por meio da recombinação; a produção de substâncias que são, ou poderiam ser, tóxicas a organismos não alvos; o desperdício de recursos genéticos mediante a contaminação de espécies nativas ou de espécies não relacionadas, com efeitos adversos em processos dos ecossistemas; a origem de substâncias secundárias tóxicas após a degradação incompleta de químicos perigosos; o efeito adverso nos processos ecológicos; o aumento no uso de herbicidas,

com efeitos nocivos sobre a saúde humana, a fauna e a flora, levando ao comprometimento da qualidade do solo, da água e do ar.

O desprezo às evidências de perigo e ao princípio da precaução¹ faz da liberação comercial de plantas transgênicas no mínimo uma questão de falta de ética e de desrespeito à saúde, à vida e à autonomia da ciência. Seriam necessários estudos completos, de longo prazo, acerca das plantas transgênicas (assim como dos agrotóxicos) para que elas fossem produzidas e comercializadas. *Aqui residem muitos questionamentos relacionados com a falta de biossegurança das plantas transgênicas.*

Ocorre que só se podem achar os impactos negativos do uso dos transgênicos se houver estudos que visem demonstrá-los. A ausência de evidência científica de não efeito sobre a saúde e o ambiente é diferente da questão de ausência de efeito, pois podem existir efeitos ainda não detectados (Traavik, 1999). No entanto, o que vemos na pesquisa de avaliação de risco das plantas transgênicas é que ela não foi e não é realizada de forma suficiente para garantir a biossegurança.

O que está em jogo nessa questão é uma defesa cega da biotecnologia. Em favor de interesses econômicos, há um ocultamento dos riscos associados aos produtos transgênicos, assim como tem ocorrido em relação aos agrotóxicos. Como já disse Hugo de Vries em 1907, na aplicação da genética agrícola, o que vemos é a predominância do econômico sobre o científico, na qual os ganhos financeiros determinam o que é cientificamente verdadeiro para esses interesses (Nodari, 2007). Os riscos da produção e comercialização das plantas transgênicas também afetam as

dimensões sociais, econômicas e culturais da vida humana.

Impactos socioeconômicos e culturais das plantas transgênicas

Segundo a diretiva nº 556/03/CEE, da Comunidade Econômica Europeia, a coexistência entre produção convencional/biológica e transgênica deve significar a possibilidade efetiva, para os agricultores, de escolherem entre um modo de produção e outro, no respeito das obrigações legais em matéria de rotulagem ou de normas de pureza.

O registro de incidentes com organismos geneticamente modificados (OGMs) mostra a ocorrência de contaminações genéticas, cultivos ilegais e efeitos colaterais agrícolas negativos em 44 países, com média de 14,2 deses ao ano, sendo 35% deles relacionados ao milho transgênico (Mayer, 2006).

Sabemos que as plantas transgênicas desenvolvidas não atenderam às necessidades da agricultura familiar; no entanto, são esses pequenos agricultores os responsáveis pela produção da maior parte dos alimentos no Brasil. Além disso, o uso de plantas resistentes a herbicidas aumenta o grau de dependência dos agricultores aos agrotóxicos, endividando-os e ampliando a concentração dos latifúndios monocultores. A venda de sementes transgênicas é vinculada à venda dos agrotóxicos, produzidos, em geral, pela mesma empresa, que tem, frequentemente, enorme poder de pressão sobre a economia, a política e o Estado. As sementes transgênicas são propriedades (patentes) de empresas transnacionais que articulam o seu biopoder e a sua biopolítica, afetando a bioética

e a soberania alimentar que foi constituída durante milhares de anos, mediada pela diversidade cultural dos povos.

Sabemos que para cada variedade transgênica de plantas há alternativas não transgênicas de produção. No entanto, as alternativas sustentáveis de produção agrícola são desconsideradas pelo aparato acadêmico e do Estado, que não dão a elas apoio semelhante ao que

as alternativas de produção genético-químico-industrial recebem.

Há hoje uma tendência de submeter a cultura alimentar aos ditames de um falacioso discurso científico das empresas. O que está em jogo na produção transgênica é a vida com sua biodiversidade, assim como a diversidade cultural. E ambas devem ser protegidas.

Nota

¹ O princípio da precaução implica que, na ausência de certeza científica formal acerca de um impacto negativo sério ou irreversível no ambiente ou na saúde decorrente de uma ação humana, sejam implementadas medidas de prevenção do dano, independentemente da prova científica de relação de causalidade.

Para saber mais

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION (FAO). *Biotechnology*. Roma: FAO, 1999. Disponível em: <http://www.fao.org/unfao/bodies/COAG>. Acesso em: 12 jul. 2011.

GUERRA, M. P.; NODARI, R. O. Impactos ambientais das plantas transgênicas: as evidências e as incertezas. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, jul.-set. 2001. Disponível em: <http://www.gmcontaminationregister.org>. Acesso em: 12 jul. 2011.

MAYER, S. Relatório sobre o Registro de Contaminação Transgênica, 2005. Buxton, Inglaterra; Genewatch UK; Amsterdã: Greenpeace Internacional, 2006. Disponível em: <http://www.greenpeace.org.br/transgenicos/pdf/contaminacao2005.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2011.

MILLSTONE, E.; BRUNNER, E.; MAYER, S. Beyond “Substantial Equivalence”. *Nature*, Londres, v. 401, p. 525-526, 1999.

NODARI, R. O. Biossegurança, transgênicos e risco ambiental: os desafios da nova Lei de Biossegurança. In: LEITE, J. R. M.; FAGUNDEZ, P. R. A. (org.). *Biossegurança e novas tecnologias na sociedade de risco: aspectos jurídicos, técnicos e sociais*. São José, Santa Catarina: Conceito Editorial, 2007. V. 1, p. 17-44. Disponível em: <http://www.lfdgv.ufsc.br/Nodari%20BiossegurancaTransgenicosRisco.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2011.

TEIXEIRA, P.; VALLE, S. *Biossegurança: uma abordagem multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

TRAAVIK, T. *Too Early May Be Too Late: Ecological Risks Associated With the Use of Naked DNA as Biological Tool for Research, Production and Therapy.* (Research Report for DN 1999-1.) Trondheim, Noruega: Directorate for Nature Management, 1999.

VIA CAMPESINA

Bernardo Mançano Fernandes

A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos, constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade. Em suas ações e documentos, a Via Campesina tem se manifestado contra a padronização das culturas, o produtivismo, a monocultura e a produção unicamente para exportação, características do modelo de desenvolvimento do agronegócio. Organizada a partir de pequenos e médios agricultores e trabalhadores agrícolas assalariados, indígenas e sem-terra, apresenta-se como um movimento internacional autônomo, pluralista, sem vinculação com partidos, Igrejas e governos. Os movimentos camponeses vinculados à Via Campesina atuam em escalas regional e nacional. Sua organização espacial compreende as seguintes regiões: Europa do Leste, Europa do Oeste, Nordeste e Sudeste da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central, América do Sul e África (Fernandes, 2009; Via Campesina, 2009 e 2011).

Criação

A Via Campesina nasceu em 1992, quando várias lideranças camponesas dos continentes americano e europeu que participavam do II Congresso da Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicarágua (Unag), realizado em Manágua, propuseram a criação de uma articulação mundial de camponeses. A proposição foi efetivada em 1993, com a realização, em Mons, na Bélgica, da I Conferência da Via Campesina, quando se elaboraram as linhas políticas iniciais e se definiu sua estrutura (Fernandes, Silva e Girardi, 2004; Desmarais, 2007; Navarro e Desmarais, 2009).

Em menos de duas décadas, a Via Campesina tornou-se a mais ampla e mais conhecida articulação mundial de organizações na luta pelo desenvolvimento da agricultura camponesa. De acordo com Borrás (2004), a Via Campesina é um “movimento de movimentos”, tendo sido também definida como um movimento agrário transnacional (Borrás, Edelman e Kay, 2008). Em seu processo de formação, ela foi incorporando novos movimentos e definindo suas linhas políticas.

Em abril de 1996, foi realizada a II Conferência da Via Campesina, em Tlaxcala, no México, que contou com a participação de 37 países e 69 organizações nacionais. Durante a realização da conferência, no dia 17 de abril, ocorreu

o Massacre de Eldorado dos Carajás, quando 19 camponeses sem-terra, vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foram assassinados, durante uma marcha em Eldorado dos Carajás, município localizado no estado do Pará. Por isso, a conferência declarou o dia 17 de abril Dia Mundial da Luta Camponesa.

Em 2000, realizou-se a III Conferência da Via Campesina, em Bangalore, na Índia; dela participaram 100 delegados, representantes de organizações de 40 países.

A IV Conferência da Via Campesina aconteceu no Brasil, em junho de 2004. Ela contou com a presença de 400 delegados de 76 países, representando 120 movimentos camponeses.

Em 2008, a Via Campesina realizou a V Conferência da Via Campesina, em Maputo, capital de Moçambique, com a participação de 60 delegados de 69 países, representando 148 movimentos camponeses (Fernandes, 2009; Via Campesina, 2008 e 2011).

Estrutura organizativa

A estrutura da Via Campesina é formada pela Conferência Internacional (espaço de deliberação política), pela Comissão Coordenadora Internacional, por comissões políticas e a secretaria executiva e pelos movimentos camponeses a ela vinculados. As comissões políticas atuam no desenvolvimento das linhas de atuação, elaborando documentos que reúnem as manifestações de movimentos camponeses de diversas partes do planeta. Também participam de debates e protestos junto dos organismos internacionais.

Principais bandeiras

Com a palavra de ordem “Globalizemos a luta! Globalizemos a esperança!”, a Via Campesina tem definido suas linhas políticas, como soberania alimentar com base no desenvolvimento local e na diversidade da produção agrícola e agroecológica; defesa das terras e territórios camponeses e indígenas por meio de políticas de desenvolvimento, como a reforma agrária integral; e defesa das sementes como patrimônio da humanidade e da água como direito de todos. Além dessas linhas em defesa dos territórios camponeses e indígenas, a Via Campesina também tem demarcado posição contra a produção de *commodities* e de agrocombustíveis, que têm gerado contínuas crises alimentares.

A Via Campesina (2003) compreende a soberania alimentar como o direito dos povos, de seus países e das uniões de Estados de definirem suas políticas agrícolas e alimentares, sem sofrer *dumping* de outros países. Defende também que as políticas agrícolas devem ser duradouras e solidárias, e determinadas pelas organizações nacionais e pelos governos, suprimindo-se o poder das corporações multinacionais; e as negociações agrícolas internacionais devem estar sob o controle dos Estados, sem a intervenção da Organização Mundial do Comércio (OMC).

A Via Campesina realiza a Campanha Global pela Reforma Agrária, que alcançou reconhecimento em diferentes âmbitos – organizações camponesas, organizações não governamentais (ONGs), governos e organismos internacionais. Essa campanha tem fortalecido a resistência internacional às políticas do mercado de terras e mobilizado

o apoio internacional na defesa de um modelo de desenvolvimento rural baseado na unidade familiar e na comunidade, com destaque para a participação de mulheres e jovens. Nesse plano, estão associadas políticas agroecológicas para a garantia da biodiversidade e a proteção dos recursos genéticos.

A Via Campesina tem atuado organizadamente em diversas partes do mundo. Segundo Vieira (2011), a primeira manifestação pública da Via Campesina aconteceu em 1995, em Québec, no Canadá, quando a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) realizou a Assembleia Global sobre Segurança Alimentar. O National Farmers Union, movimento fundador da Via Campesina, era membro do comitê organizador e possibilitou a manifestação dos movimentos camponeses de várias partes do mundo. Outros exemplos de organização da Via Campesina são as mobilizações de protesto durante as reuniões da OMC em Genebra, Suíça (1998), em Seattle, Estados Unidos (1999), e em Cancún, México (2003). Nesses protestos, os camponeses exigiram a saída da OMC das negociações agrícolas. Nesses anos, os movimentos camponeses inovaram, realizando mobilizações conjuntas em diferentes cidades do mundo ao mesmo tempo. A

criação dessa rede de movimentos tem propiciado o aumento da resistência às políticas neoliberais e ao avanço do agronegócio sobre os territórios camponeses, tornando-se a principal interlocutora dos movimentos camponeses nas negociações de políticas em escala internacional e nacional.

Com suas ações, a Via Campesina mantém na pauta política internacional a questão camponesa com uma postura autêntica, lutando contra a posição de governos e corporações, que cooptam as organizações camponesas, com a subordinação consentida ao modelo de desenvolvimento do agronegócio, pelo qual os agricultores são submetidos a um processo de *comoditização*, ou seja, a produção monocultora na qual o conhecimento e a tecnologia são determinados pelas corporações, que controlam a maior parte dos processos produtivos.

A Via Campesina contraria as teses do fim do campesinato ao surgir como uma organização mundial em defesa da cultura, da terra, da comida e da natureza, numa época em que as pessoas cada vez mais compreendem a importância da alimentação saudável e da qualidade de vida, e sabem que as possibilidades para a sua realização estão na diversidade, na agroecologia, na democracia: na *via campesina*.

Para saber mais

BORRAS, S. *La Via Campesina: un movimiento en movimiento*. Amsterdã: Transnational Institute, 2004.

_____; EDELMAN, M.; KAY, C. Transnational Agrarian Movements: Origins and Politics, Campaigns and Impact. *Journal of Agrarian Change*, v. 8, n. 2-3, p. 169-204, April-July 2008.

DESMARAIS, A. A. *La Via Campesina: Globalization and the Power Peasants*. Halifax: Fernwood Publishing, 2007.

FERNANDES, B. M. *Vía Campesina*. In: *Latinoamericana – Enciclopedia Contemporánea de América Latina y el Caribe*. Madri: Akal, 2009. V. 1, p. 1.307-1.309.

_____; SILVA, A. A.; GIRARDI, E. P. *Questões da Via Campesina*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 6. *Anais...* Goiânia: Associação de Geógrafos Brasileiros, 2004.

NAVARRO, L. H. DESMARAIAS, A. A. Feeding the World and Cooling the Planet: La Vía Campesina's Fifth International Conference. *Briarpatch Magazine*, Jan.-Feb. 2009. Disponível em: <http://briarpatchmagazine.com/articles/view/la-via-campesinas-fifth-international-conference>. Acesso em: 27 out. 2011.

VIA CAMPESINA. *Documentos políticos de La Vía Campesina*. Maputo, Moçambique: Vía Campesina, oct. 2008.

_____. *La voz de las campesinas y de los campesinos del mundo*. Jacarta: Vía Campesina, feb. 2011. Disponível em: <http://viacampesina.org/downloads/profiles/2011/BROCHURE-LVC2011-ES.pdf>. Acesso em: 27 out. 2011.

_____. ¿Qué significa soberanía alimentaria? *Vía Campesina*, 15 ene. 2003. Disponível em: http://viacampesina.org/sp/index.php?option=com_content&view=article&id=78:que-significa-soberanalimentaria-&catid=21:soberanalimentary-comercio&Itemid=38. Acesso em: 28 out. 2011.

VIEIRA, F. B. *Dos proletários unidos à globalização da esperança: um estudo sobre internacionalismos e a Via Campesina*. Rio de Janeiro: Alameda, 2011.



VIOLÊNCIA SOCIAL

Felipe Brito

José Cláudio Alves

Roberta Lobo

Em sentido amplo, violência é qualquer ato violador ou constrangedor da integridade psicofísica de mulheres e homens. A violência é constitutiva da modernidade, seja na sua relação com a natureza – impondo uma relação quantitativa, de extração de riqueza, e não qualitativa, na dimensão do sensível da relação homem e natureza –, seja na sua relação com os seres humanos, quantificados abstratamente sob a forma-mercadoria, estranhando a si

mesmos, aos outros e ao produto de sua atividade criadora. Instaura-se uma vasta cadeia de violência social, constituída pela indissociável relação entre “violência econômica” e “violência extraeconômica”, nos rastros da (também indissociável) vinculação entre mercado e Estado.

A violência econômica brota das próprias condições econômicas capitalistas, marcadas pela expropriação e a exploração. Manifesta-se por meio de uma

rede capilarizada de usurpações, violações e constrangimentos cotidianos, cujos tentáculos alcançam trabalhadores, desempregados, subempregados etc.

A brutalidade da violência extraeconômica revela-se na tendência global de hipertrofia da dimensão vigilante-coercitiva-punitiva do Estado. Essa tendência (que apresenta especificidades nas regiões do planeta mundializadas pelo capital) adquire contornos catastróficos nas periferias. Além do exacerbado aumento do encarceramento, com o conjunto de estratégias de segregação punitiva a ele ligado – diminuição da maioria penal, recrudescimento na pena privativa de liberdade, expansão da tipificação penal, estabelecimento de condenações obrigatórias mínimas etc. –, destacam-se as mortes perpetradas por agentes oficiais do Estado, no exercício de suas “atribuições legais”, e também pelos agentes oficiosos, contratados no rentável mercado da guerra e da segurança privada. No interior da sociedade civil, multiplicam-se vários níveis de preparação (difusos ou concentrados) para o “combate”, que indicam um processo de naturalização do convívio com a violência: posse de armas, aprendizado de técnicas de defesa pessoal, blindagens de automóveis e casas, colocação de câmeras de vigilância, isolamento de condomínios fechados, contratação de seguranças privadas e formação de milícias e gangues para a eliminação dos indesejáveis. Os índices de violência no Brasil são alarmantes: mais de 50 mil indivíduos morrem por homicídio, anualmente, o que representa uma média de aproximadamente 25 mortes por 100 mil habitantes, média que nos coloca na posição de sexto país com mais mortes violentas no mundo (Lima, 2011).

No tocante ao encarceramento, aproximamo-nos do número de 500 mil presos e presas, atingindo o terceiro lugar entre os países que mais encarceram no mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China. A seletividade é um traço indelével, tanto do encarceramento quanto do genocídio em nome da lei: jovens negros e pauperizados formam, incontestavelmente, a camada social mais vulnerável.

Manifestações contemporâneas da violência social no Brasil

Apresentaremos, brevemente, três processos diferenciados historicamente, porém semelhantes (e, de algum modo, articulados) no que diz respeito à persistente criminalização da pobreza e dos movimentos populares no Brasil, ao encarceramento e ao extermínio como modos de manter a reprodução social do capital na periferia: a Baixada Fluminense (RJ) com o seu “pioneirismo”, a “pacificação” recente da cidade do Rio de Janeiro e a violência espalhada no campo do país.

“Pioneirismo” da Baixada Fluminense

Os grupos de extermínio na Baixada Fluminense são fruto de relações sociais que se constituíram ao longo da história da região, e que apontam, sobretudo, para a constituição do poder local e sua relação com as esferas de poder estadual e federal. A instrumentalidade política da violência relaciona-se com a subjetividade de determinada população, construindo formas de perpetuação de poderes e lógicas sociais

de justificação do recurso à violência. Entramos, assim, num dos temas centrais do estudo da violência: a sua relação com o poder e com o Estado. Na outra face da moeda, setores econômicos, com sua lucrativa parceria no financiamento da estrutura montada pelo Estado, garantiriam desde o soldo dos executores até os fundos de campanhas eleitorais. A trajetória política de vários matadores na região dá somente uma maior visibilidade à consagrada participação de organizadores de grupos de jagunços ou de extermínio no poder local.

Na Baixada Fluminense, poderia pensar-se num “totalitarismo socialmente construído”, pois o consenso sobre a violência faz parte do “cálculo racional” dos atores, mas está também inscrito nas possibilidades utilizadas pelo poder que se consolidou, e se consolida, na esfera local, estadual e federal. A subjetividade dos matadores, e sua relação com a esfera política, contribuiu para a formulação de uma situação na qual a violência pode ser transformada em credencial política, capaz de conduzir seus operadores, e os esquemas que lhe dão suporte, a postos-chave do Executivo, Legislativo e Judiciário. Montou-se, portanto, uma estrutura extremamente eficaz de dominação política local. Com isso, garantiu-se a mais absoluta credibilidade diante dos grupos extralocais dominantes, visto que se tratava de “feudos” e “currais” de absoluta confiança. Se escapar do clientelismo é até possível, o mesmo não se pode dizer do terror da violência incontrolável, da compulsória segurança prestada por matadores e da possibilidade de que eles sejam usados na resolução das discordâncias políticas.

O impedimento pelo terror de qualquer oposição significativa aos interesses dos que exercem o poder ocorre ilegal e legalmente, uma vez que as instâncias do correto processo legal encontram-se, em último caso, comprometidas. Não se trata de um novo paradigma da violência no qual ela ocorreria pelo preenchimento do vazio deixado por atores e relações sociais e políticas enfraquecidas, nem de “modos pré-modernos” de segurança coletiva. Encontra-se a constituição do poder e do Estado calcada em empresas bem-sucedidas de violência privada e ilegal. O caráter oficial, formal e legal do Estado corresponde não só à “lavagem” do passado, por demais vinculado ao esquema montado, mas simboliza a consagração popular, o reconhecimento incontestável da sua eficiência. Não é preciso criar territórios ocupados e manter à distância o Estado a fim de garantir os negócios ilícitos e a fonte de sobrevivência. Nem adiantam motins e distúrbios nas ruas, pois o consentimento, lado a lado com o medo, confirma a inutilidade de se recorrer a instâncias absolutamente manipuladas. Por fim, as votações expressivas recobrirão as desigualdades sociais com “mandatos populares”. A igualdade política reelabora, assim, sob a forma de identificação com os “anseios populares”, as profundas diferenças mantidas como determinantes na reprodução dessa máquina política e econômica.

“Pacificação” da cidade do Rio de Janeiro

Podemos considerar que, atualmente, a cidade do Rio de Janeiro vem sendo um grande laboratório da po-

lítica de extermínio como política de Estado, o que inclui não somente as ações de coerção e extrema violência por parte do Estado, mas também uma naturalização das chacinas, que podem ser rapidamente encontradas no cenário embotado da memória social, como as chacinas de Vigário Geral (1993), da Candelária (1993), da Baixada (2005), do Complexo do Alemão (2007), do Morro da Providência (2008), dentre outras negligenciadas e/ou silenciadas pela grande mídia.

Surgiram nesse grande laboratório as chamadas Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). As UPPs buscam, no discurso, a inversão da retórica violenta no combate ao crime organizado, visto que sua intenção é garantir a “cidadania nas comunidades”. A cidadania, com isso, torna-se mais uma vez questão de polícia (ou continua sendo uma questão de polícia com novas vestes): uma dialética negativa posta na regressão da condição dos direitos humanos. De que maneira uma cultura corporativa, autoritária e violenta como a sedimentada na polícia brasileira poderá garantir o “alargamento” da cidadania nos territórios socialmente excluídos da cidade oficial? Esse problema esbarra não apenas na fraca cultura democrática brasileira, mas também na contradição existente entre “pacificação” e “democratização”:

A fraca capacidade reivindicativa da população que mora nas áreas direta ou indiretamente afetadas pelas UPPs, resultante da convicção de que precisam ser pacificadas, impede sua aceitação plena como participantes legítimos das arenas públicas [...]. Está esvaziada a

capacidade de mediação político-administrativa entre as populações moradoras dos territórios da pobreza e o mundo público, que representou a força das associações de moradores. Há lamentáveis indicações de que esta função pode estar passando a mãos insuspeitas: as UPPs. (Machado da Silva, 2010, p. 3)

A rigor, as UPPs institucionalizam a “gestão” policial de territórios, entrelaçando política de segurança pública com política de intervenção urbana. Por isso, encontram-se diretamente voltadas para o “planejamento” de um modelo de “cidade-empresa” no qual se destacam os megaeventos de esporte e entretenimento. E as UPPs se revelam ferramentas cruciais à consecução dos diversos megaeventos que ocorrerão na cidade do Rio de Janeiro, como a Copa do Mundo (2014), as Olimpíadas (2016) etc.

As UPPs contam com grande apoio dos recursos privados, por meio de parcerias público-privadas, e fomentam, além disso, um padrão de “cidadania” mediado pelo consumo. Assim, a “pacificação” de favelas conta com uma gama de serviços privados e com linhas creditícias especiais para que os favelados “pacificados” (muitos deles subempregados e desempregados) consumam serviços e mercadorias à base de endividamento. Por outra parte, em ritmo muito mais lento e rebaixado, situam-se as políticas e os serviços públicos direcionados a essas faixas territoriais “pacificadas”.

No mesmo compasso das UPPs, desponta também o chamado Choque de Ordem. Instaurado em janeiro de 2009 na cidade do Rio de Janeiro,

o Choque de Ordem realiza operações de repressão e controle de vendedores ambulantes, flanelinhas, moradores de rua e de construções irregulares ocupadas por trabalhadores sem-teto. Garantir a “ordem” e a “segurança” do espaço público, nesses termos, é operar uma limpeza social e étnica que elimina os direitos das classes populares, relegadas ao circuito informal de produção e circulação de mercadorias, em especial o direito à moradia e ao trabalho. O Choque de Ordem é uma política de repressão do governo municipal que visa dar conta da barbárie social (Menegat, 2006) instaurada como premissa da própria reprodução ampliada do capital no Brasil, que, nos processos de modernização conservadora, alimentou a contínua reprodução da pobreza, do subemprego, da moradia precária e do medo como condição de sobrevivência das classes populares brasileiras. Assustadoramente, caveirões, UPPs e Choque de Ordem garantem a privatização do espaço público, a contenção das classes perigosas, a violência e o extermínio de jovens, negros e favelados, espelhando a *barbárie civilizada* em vigor (ibid).

Violência espriada no campo do país

As áreas de monocultura, assim como as regiões de extração mineral, estão marcadas por uma pobreza secular. Comunidades rurais, quilombos e aldeias são desterrados com extrema violência. A natureza é degradada e violentada sem limites pela necessidade de expansão do capital e pela ação do Estado. O ser humano, nessa lógica, reduz-se a mero índice banalizado, seja na composição do valor e da pro-

dutividade do trabalho, seja nos quadros anuais de assassinatos no campo. Quanto mais avançadas são as formas de produção no campo, unindo ciência, tecnologia, latifúndio e capital financeiro, mais arcaicas e violentas são as formas de exploração do trabalho humano. Como relação social dominante, a expansão do capital na periferia se dá por meio da *reprodução social do trabalho não pago, semipago ou pago de modo depreciado* (Fernandes, 1975, p. 199). Desenvolvimento econômico e democratização não andaram (e continuam a não andar) juntos. Essa cisão se sustenta na violência econômica, mas também na violência extraeconômica: a violência física e psíquica de negação do valor da vida.

No Brasil, o direito dos trabalhadores do campo de serem sujeitos políticos teve e continua tendo uma trajetória trágica, de paixões humanas e conquistas, mas ao mesmo tempo de ameaças, injustiças e massacres. A mística da luta pela Reforma Agrária e pela defesa do meio ambiente está presente nessa história de *cabras marcadas* e na força da utopia da terra como cultivo da vida – o bem supremo. E a força dessa utopia é tão ameaçadora para o capital que a luta pela Reforma Agrária é criminalizada, e os movimentos sociais e ambientais, desmoralizados, numa ação conjunta do Judiciário e do Legislativo, da mídia e do aparato repressivo do Estado.

A Via Campesina Brasil denuncia como porta-vozes dessa política de criminalização os parlamentares ainda associados ao latifúndio improdutivo, respaldados em histórias de violência e de crimes cometidos contra os trabalhadores rurais. Essa chamada Bancada Ruralista (ver ORGANIZAÇÕES DA CLAS-

SE DOMINATE NO CAMPO) não hesita em levantar as bandeiras mais atrasadas, antissociais e de depredação ambiental. Já a bancada do AGRONEGÓCIO se preserva diante dos olhos da sociedade, aparecendo sempre como mais racional, menos violenta e mais sensível aos apelos da sociedade e aos problemas ambientais. Ambas as bancadas representam duas faces da mesma moeda: defendem o modelo agrícola do agronegócio, *responsável por impactos socioambientais profundamente destrutivos* (Via Campesina Brasil, 2010).

Aos movimentos sociais que fazem a luta pela Reforma Agrária cabe continuar se organizando e lutando para assegurar conquistas políticas e econômicas que lhes deem condições dignas de vida. Ao mesmo tempo, terão de qualificar o relacionamento com a sociedade para enfrentar e derrotar essa nova ofensiva da ideologia antidemocrática, que insiste em transformar este país numa grande fazenda agroexportadora (Via Campesina Brasil, 2010). Segundo o mesmo texto da Via Campesina:

A concentração fundiária no Brasil aumentou nos últimos dez anos, conforme o Censo Agrário [de 2006] do IBGE. A área ocupada pelos estabelecimentos rurais maiores do que mil hectares concentra mais de 43% do espaço total, enquanto as propriedades com menos de 10 hectares ocupam menos de 2,7%. As pequenas propriedades estão definindo enquanto crescem as fronteiras agrícolas do agronegócio.

Conforme a Comissão Pastoral da Terra [...], os conflitos agrários do primeiro semestre deste

ano [2009] seguem marcando uma situação de extrema violência contra os trabalhadores rurais. Entre janeiro e julho de 2009 foram registrados 366 conflitos, que afetaram diretamente 193.174 pessoas, ocorrendo um assassinato a cada 30 conflitos no primeiro semestre de 2009. Ao todo, foram 12 assassinatos, 44 tentativas de homicídio, 22 ameaças de morte e 6 pessoas torturadas no primeiro semestre deste ano. (Via Campesina Brasil, 2010).

Segundo dados da CPT (Comissão Pastoral da Terra, 2011), desde o Massacre de Eldorado de Carajás, em 1996, até 2010, 212 pessoas foram assassinadas na região de Marabá (PA) em decorrência de conflitos agrários – uma média de 14 execuções por ano. Em relação às ameaças de morte no campo, a CPT contabilizou 1.855 pessoas ameaçadas de 2000 a 2010. Desse número, 207 pessoas foram ameaçadas mais de uma vez e, dessas, 42 foram assassinadas e outras 30 sofreram tentativas de assassinato. No final do mês de maio de 2011, o Brasil testemunhou mais uma vez esse violento modelo de produção do agronegócio, de desmatamento total e de contra-Reforma Agrária, com o assassinato, em cinco dias, de quatro trabalhadores que lutavam pela defesa dos direitos dos camponeses e da floresta: foram assassinados, no Pará, o casal de ambientalistas José Cláudio Ribeiro e Maria do Espírito Santo e o assentado Eremilton Pereira dos Santos, e, em Rondônia, o líder do Movimento Camponês Corumbiara, Adelino Ramos. O circuito de atrocidades que tirou a vida de Chico Mendes, Dorothy Stang e tantos(as) outros(as)

lutadores(as) do povo continua em vigor. A Comissão Pastoral da Terra, que há 26 anos realiza o trabalho de denúncia da violência do campo no Brasil, afirma:

O que se assiste em nosso país é uma contra-reforma agrária e é uma falácia o tal desmatamento zero. O poder do latifúndio, travestido hoje de agronegócio, impõe suas regras afrontando o direito dos posseiros, pequenos agricultores, comunidades quilombolas e indígenas e outras categorias camponesas. Também avança sobre reservas ambientais e reservas extrativistas. O apoio, incentivo e financiamento do Estado ao agronegócio, o fortalece para seguir adiante, acobertado pelo discurso do desenvolvimento econômico, que nada mais é do que a negação dos direitos fundamentais da pessoa, do meio ambiente e da natureza. (Comissão Pastoral da Terra, 2011)

Após 25 anos de “consolidação” da democracia no Brasil (1985-2010), os trabalhadores do campo são vistos como entraves ao “crescimento econômico” pelos grandes projetos do capital. Esse “novo” ciclo de desenvolvimento alavancado pelo agronegócio não se diferencia do arcaico e secular processo de desterritorialização das classes populares e de territorialização do capital, por meio de extremas ações de

violência, processo que demarca a formação social brasileira.

A desterritorialização das classes populares nas áreas de florestas, ribeirinhas e litorâneas (mangues), das populações sem-terra e dos camponeses vem se intensificando como resultado da opção política do Estado brasileiro, que, em contradição com o processo de democratização da sociedade, alia-se ao capital financeiro, às corporações agroquímicas e aos latifundiários, os quais monopolizam não somente a terra, mas também o conjunto dos recursos naturais.

Exemplo dessa opção política está na aprovação do novo Código Florestal, visto que as mudanças empreendidas pela nova legislação ambiental – como a flexibilização das áreas de preservação permanente nas áreas rurais – modificarão a produção agrícola, bem como as políticas de agricultura familiar. Liberdade para desmatar e para intensificar a especulação imobiliária, a produção das grandes empresas nacionais e estrangeiras (por exemplo, celulose e papel), a agricultura extensiva de monocultivo para a exportação (por exemplo, soja, milho, cana-de-açúcar), perpetuando a degradação ambiental, bem como o desrespeito aos direitos humanos, colocando-nos, com a permanência do trabalho escravo no processo de reprodução do capital, em situações “pré-republicanas”. Esse é o modelo agrícola, ambiental e de uso do solo dominante no Brasil, onde Estado, capital financeiro e Bancada Ruralista perpetuam e reforçam uma “modernização ultraconservadora”.

Para saber mais

ARANTES, P. *Extinção*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALVES, J. C. S. *Dos barões ao extermínio: uma história de violência na Baixada Fluminense*. Duque de Caxias, Rio de Janeiro: APPH–Clio, 2003.

BRITO, F. *Acumulação (democrática) de escombros*. 2010. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CECENA, A. E. (org.). *Os desafios das emancipações em um contexto militarizado*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). *Conflitos no campo Brasil 2010*. Goiânia: CPT, 2011. Disponível em: http://www.cptnacional.org.br/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=23&view=finish&cid=192&catid=4. Acesso em: 1º nov. 2011.

_____. *O Estado não pode lavar as mãos diante de mortes anunciadas*. Nota pública. Goiânia: CPT, 30 maio 2011. Disponível em: http://www.cptnacional.org.br/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=23&view=finish&cid=222&catid=28. Acesso em: 3 nov. 2011.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

LIMA, R. S. de. Estereótipos da violência. *Carta Capital*, p. 48-49, 13 abr. 2011.

LOBO, R. *Arte, cidade e democracia*. In: MESA-REDONDA ARTE E SAÚDE. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2010.

MENEGAT, M. *O olho da barbárie*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

OLIVEIRA, F. de; RIZEK, C. S. *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

REDE RIO CRIANÇA et al. *Os muros nas favelas e o processo de criminalização*. Relatório. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://global.org.br/wp-content/uploads/2009/12/Relat%C3%B3rio-Os-Muros-nas-Favelas-e-o-Processo-de-Criminaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2011.

MACHADO DA SILVA, L. A. Os avanços, limites e perigos das UPPs. *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 mar. 2010. Prosa & Verso, p. 3.

VIA CAMPESINA BRASIL. *A ofensiva da direita para criminalizar os movimentos sociais*. São Paulo: Via Campesina Brasil, 2010. Disponível em: <http://global.org.br/wp-content/uploads/2010/02/criminaliza%C3%A7%C3%A3o-dos-mov.-sociais.-Via-Campesina.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2011.

Autores

ADEMAR BOGO é militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

ADRIANA D'AGOSTINI é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ALEXANDRE PESSOA DIAS é mestre em Engenharia Ambiental pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e professor-pesquisador da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

ANA PAULA SOARES DA SILVA é doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLP-USP) e pesquisadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (Cinedi-USP).

ANA RITA DE LIMA FERREIRA é mestranda em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB) e militante do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

ANDRÉ CAMPOS BÚRIGO é mestre em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) e professor-pesquisador na mesma instituição.

ANDRÉ SILVA MARTINS é doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

ANTÔNIO CANUTO é secretário da Coordenação Nacional da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

ANTONIO ESCRIVÃO FILHO é mestre em Direito pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e assessor jurídico da organização de direitos humanos Terra de Direitos.

APARECIDA DE FÁTIMA TIRADENTES DOS SANTOS é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora adjunta da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

BERNARDO MANÇANO FERNANDES é doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), professor dos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), e coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (Nera) e da Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial.

CARLOS EDUARDO MAZZETTO SILVA é engenheiro agrônomo pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES é doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

CAROLINE BAHNIUK é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e integrante do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

CELI ZULKE TAFFAREL é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pesquisadora com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e professora titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

CLARICE APARECIDA DOS SANTOS é mestre em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora-geral de Educação do Campo e Cidadania do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

CLAUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR é doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor adjunto na mesma universidade.

CLIFFORD ANDREW WELCH é doutor em História pela Duke University e professor adjunto de História do Brasil Contemporâneo na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

CONCEIÇÃO PALUDO é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), coordenadora do Núcleo Rio Grande do Sul do Observatório em Educação do Campo e membro da coordenação colegiada da turma especial do curso de Medicina Veterinária, convênio UFPel–Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

DELMA PESSANHA NEVES é antropóloga, doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (PPGA/UFF) e do Programa de Professor Visitante Nacional Sênior (PVNS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

DENIS MONTEIRO é engenheiro agrônomo e secretário executivo da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA).

DOMINIQUE MICHÈLE PERIOTO GUHUR é agrônoma, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e integrante da Coordenação Político-Pedagógica da Escola Milton Santos, do Centro de Formação em Agroecologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Paraná.

EDGAR JORGE KOLLING é especialista em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB) e membro da coordenação do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

EDNA RODRIGUES ARAÚJO ROSSETTO é mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e membro do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de São Paulo e do coletivo da Educação Infantil do MST.

EDUARDO LUIZ ZEN é mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e técnico em Planejamento e Pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

EITEL DIAS MAICÁ é engenheiro agrônomo pela Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (Faem) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e responsável técnico pela produção das Sementes Agroecológicas BioNatur.

ELAINE LACERDA é mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ).

ELIANA DA SILVA FELIPE é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora adjunta do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

ELISA GUARANÁ DE CASTRO é doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) da UFRRJ.

FELIPE BRITO é mestre em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF), doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor do curso de Serviço Social da UFF/Rio das Ostras.

FERNANDO FERREIRA CARNEIRO é doutor em Epidemiologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professor adjunto do Departamento de Saúde Coletiva do Núcleo de Estudos em Saúde Pública (Nesp) da Universidade de Brasília (UnB).

FERNANDO MICHELOTTI é mestre em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professor e vice-coordenador do Campus Marabá da UFPA.

FLÁVIA TEREZA DA SILVA é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e membro do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de Pernambuco e do coletivo da Educação Infantil do MST.

FRANCISCO DE ASSIS COSTA é doutor em Economia pela Universidade de Berlim, professor associado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sus-

tentável do Trópico Úmido, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), e do Programa de Pós-graduação em Economia da Universidade Federal do Pará (UFPA), professor colaborador externo do curso de Pós-graduação em Ciência do Sistema Terrestre do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

GABRIEL GRABOWSKI é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor e assessor de Assuntos Interinstitucionais da Universidade da Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo (Feevale).

GAUDÊNCIO FRIGOTTO é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sócio fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped) e membro do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso) e do Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (Ipecal).

GUILHERME DELGADO é doutor em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor titular do Departamento de Economia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atuando, principalmente, nos temas agricultura, política agrícola, política social, previdência social e previdência rural.

HORACIO MARTINS DE CARVALHO é engenheiro agrônomo pela Escola Nacional de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), consultor técnico em planejamento agrícola e organização social no campo e militante social.

ISABEL BRASIL PEREIRA é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

ISABELA CAMINI é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e integra o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

ISLENE FERREIRA ROSA é mestre em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e integra o Núcleo Tramas da Faculdade de Medicina da mesma instituição.

JACQUES TÁVORA ALFONSIN é mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), advogado de movimentos populares, coordenador-geral da ONG Acesso Cidadania e Direitos Humanos, e procurador aposentado do estado do Rio Grande do Sul.

JADIR ANUNCIÇÃO DE BRITO é doutor em Direito do Estado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor de Direito Constitucional e de Direitos Humanos na graduação e no mestrado em Direito e Políticas Públicas da Escola de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Estado do Rio de

Janeiro (UNIRio) e coordenador do Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) da mesma universidade.

JOÃO MÁRCIO MENDES PEREIRA é doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professor adjunto de História da América Contemporânea da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e membro do Programa de Pós-graduação em História da mesma universidade.

JOÃO PEDRO STEDILE é economista pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), pós-graduado em Economia Política pela Universidade Nacional Autônoma do México (Unam) e militante social da Reforma Agrária.

JOHANNES DOLL é doutor em Filosofia pela Universidade Koblenz-Landau (Alemanha) e professor de Didática Geral (graduação) e Educação e Envelhecimento (pós-graduação) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

JORGE ALBERTO ROSA RIBEIRO é doutor em Sociologia da Educação pela Universidad de Salamanca (USAL), professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade.

JOSÉ CARLOS GARCIA é mestre e doutorando em Teoria do Estado e Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e juiz federal no Rio de Janeiro.

JOSÉ CLÁUDIO ALVES é mestre em Ciência Política pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e professor titular de Sociologia e pró-reitor de Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

JOSÉ MARCELINO DE REZENDE PINTO é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor associado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP) e ex-diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

JOSÉ MARIA TARDIN é técnico agropecuário e graduando em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e membro da Coordenação da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA).

JUVELINO STROZAKE é doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e advogado.

LAIS MOURÃO SÁ é doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo e membro do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB.

LEONILDE SERVOLO DE MEDEIROS é doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade

Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

LIA GIRALDO DA SILVA AUGUSTO é formada em Medicina pela Universidade de São Paulo (USP), doutora em Medicina pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pesquisadora responsável pelo Laboratório de Saúde, Ambiente e Trabalho do Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz/PE) e professora adjunta da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Pernambuco (UPE).

LIA MARIA TEIXEIRA DE OLIVEIRA é doutora pelo Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento Agricultura pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professora adjunta da UFRRJ, e coordenadora da área de Agroecologia e Segurança Alimentar da Licenciatura em Educação do Campo, na mesma universidade.

LIA TIRIBA é doutora em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Complutense de Madri, pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

LISETE R. G. ARELARO é doutora e livre-docente em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora titular do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da USP, diretora da Faculdade de Educação da USP, e pesquisadora na área de Políticas Públicas em Educação, Gestão e Financiamento da Educação e Ensino Fundamental de Nove Anos.

LÚCIA MARIA WANDERLEY NEVES é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

LUIZ CARLOS DE FREITAS é pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na área de Teoria Pedagógica.

LUIZ CARLOS PINHEIRO MACHADO é engenheiro agrônomo, doutor em Agronomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor catedrático aposentado da UFRGS e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), presidente do Instituto André Voisin, colaborador dos movimentos sociais e consultor agropecuário internacional.

MANOEL DOURADO BASTOS é doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), pós-doutor em História Social do Trabalho pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor substituto de Sociologia da Arte na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), integrante do Coletivo de Cultura do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pesquisador dos grupos Modos de Produção e Antagonismos Sociais (FUP/UnB), Literatura e Modernidade Periférica e Forma Estética (TEL/UnB), Processo Social e Educação do Campo (TEL/UnB).

MARCELA PRONKO é doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

MARCELO CARVALHO ROSA é doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília UnB) e bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

MÁRCIA MARA RAMOS é licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e membro do Coletivo Nacional do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

MÁRCIO ROLO é professor de Matemática da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) e doutorando do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

MARCUS ORIONE GONÇALVES CORREIA é doutor e livre-docente pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), juiz federal em São Paulo e professor associado da Faculdade de Direito da USP, ministrando aulas na graduação e na pós-graduação, nas áreas de Direito da Seguridade Social e Direitos Humanos.

MARIA CIAVATTA é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com pós-doutorado em Sociologia do Trabalho na Università degli Studi di Bologna (Itália), professora titular em Trabalho e Educação associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), professora visitante da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

MARIA CLARA BUENO FISCHER é doutora em Educação pela University of Nottingham, pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

MARIA CRISTINA VARGAS é especialista em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB) e membro da coordenação do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

MARIA LÚCIA DE PONTES é defensora pública do estado do Rio de Janeiro.

MARIA NALVA RODRIGUES DE ARAÚJO é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), docente do departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e integra o coletivo de Educação de Jovens e Adultos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos do Extremo Sul da Bahia.

MARILDA TELES MARACCI é doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e ativista da Rede Alerta Contra o Deserto Verde/ES.

MARÍLIA LOPES CAMPOS é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora adjunta na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e coordenadora pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da mesma universidade.

MARISE RAMOS é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), em exercício de cooperação técnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), onde é coordenadora, e professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde, na mesma instituição.

MARLENE RIBEIRO é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pós-doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), colaboradora do Observatório da Educação, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), e professora e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

MAURÍCIO CAMPOS DOS SANTOS é engenheiro civil e mecânico, assessor político e técnico de movimentos populares e militante da Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência.

MIGUEL ENRIQUE ALMEIDA STEDILE é mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenador do Instituto de Educação Josué de Castro em Veranópolis (RS) e integrante do grupo de pesquisa Modos de Produção e Antagonismos Sociais (FUP/UnB).

MIGUEL G. ARROYO é doutor em Educação pela Stanford University, pós-doutor em Educação pela Universidad Complutense de Madrid e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

MIGUEL LANZELLOTTI BALDEZ é advogado popular, professor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e assessor dos movimentos de luta pela terra, urbanos e rurais. A partir dos anos de 1980, dedicou-se à organização do Núcleo de Regularização de Loteamentos Clandestinos e Irregulares da Procuradoria Geral do Estado, uma demanda das comunidades excluídas da cidade do Rio de Janeiro.

MÔNICA CASTAGNA MOLINA é doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB), professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo e membro do Programa de Pós-graduação em Educação, na mesma instituição.

MÔNICA COX DE BRITTO PEREIRA é bióloga, doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professora adjunta do Departamento de Ciências Geográfi-

cas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Programa de Meio Ambiente e Desenvolvimento da UFPE.

NELSON GIORDANO DELGADO é mestre em Economia pela Universidade de Nova York e doutor pelo Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ), e professor associado do CPDA/UFRRJ.

NILCINEY TONÁ é agrônomo, especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento, integrante do Setor de Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Paraná (MST/Paraná) e responsável pelo acompanhamento da rede de escolas de Agroecologia do MST e da Via Campesina no Paraná.

OLAVO B. CARNEIRO é mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ) e consultor em desenvolvimento rural.

PAULO PETERSEN é agrônomo, coordenador-executivo da Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA) e vice-presidente da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA).

PAULO ALENTEJANO é doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professor da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e pesquisador-visitante da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

PAULO VANNUCHI é mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP), participou ativamente dos movimentos de resistência à ditadura civil-militar (1964-1985), trabalhou na elaboração do livro *Brasil nunca mais*, coordenado por d. Paulo Evaristo Arns e ocupou o cargo de ministro de Estado chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República de 2005 a 2010.

PEDRO IVAN CHRISTOFFOLI é doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB) e professor do curso de Agronomia e coordenador do curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial do *Campus* de Laranjeiras do Sul/PR, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

RAFAEL LITVIN VILLAS BÓAS é doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília (UnB), professor de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB Planaltina (FUP/Unb), integrante do Coletivo de Cultura do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e pesquisador dos grupos Modos de Produção e Antagonismos Sociais (FUP/UnB), Literatura e Modernidade Periférica (TEL/UnB) e Forma Estética, Processo Social e Educação do Campo (TEL/UnB).

RAQUEL MARIA RIGOTTO é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e integra o Núcleo Tramas da Faculdade de Medicina da mesma instituição.

REGINA BRUNO é socióloga e professora do Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ).

RENATO EMERSON NASCIMENTO DOS SANTOS é doutor em Geografia Humana pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

ROBERTA LOBO é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) e coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ambos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e pesquisadora do Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

ROBERTO LEHER é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor associado da Faculdade de Educação e da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenador do Observatório Social da América Latina, do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso), bolsista sênior da “Cátedra Ipea/Capes para o Desenvolvimento”, do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ROBERTO MALVEZZI (GOGÓ) é formado em Filosofia e Estudos Sociais pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, em São Paulo, e em Teologia pelo Instituto Teológico de São Paulo.

ROSELI SALETE CALDART é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenadora da Unidade de Educação Superior do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra) e integrante do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

SERGIO ANTONIO GÖRGEN é religioso da Ordem dos Frades Menores (franciscanos), agente de pastoral em Hulha Negra, Diocese de Bagé/RS, coordenador geral do Instituto Cultural Padre Josimo, membro do Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio Grande do Sul e coordenador do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

SÉRGIO HADDAD é economista e pedagogo, doutor em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), diretor presidente do Fundo Brasil de Direitos Humanos e assessor da ONG Ação Educativa.

SERGIO PEREIRA LEITE é pós-doutor em Ciências Sociais pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris, França, e professor associado do Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

SÉRGIO SAUER é doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor da Universidade de Brasília (FUP/UnB).

SIMONE RAQUEL BATISTA FERREIRA é doutora em Geografia (Ordenamento Territorial e Ambiental) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Laboratório de Estudos dos Movimentos Sociais e Territorialidades (UFF).

SONIA REGINA DE MENDONÇA é doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP), professora no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora nível I do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

VALTER DO CARMO CRUZ é doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

VANDERLEIA LAODETE PULGA DARON é mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora e pesquisadora do Grupo Hospitalar Conceição, em Porto Alegre. Atua na área de saúde popular com o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil).

VÂNIA CARDOSO DA MOTTA é doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora adjunta da Faculdade de Educação da mesma universidade, professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista júnior da “Cátedra Ipea/Capes para o Desenvolvimento”, do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea).

VIRGÍNIA FONTES é doutora em Filosofia pela Universidade de Paris X (Nanterre) e professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF/MST).

Este livro foi impresso pela Cromosete Gráfica e Editora, para
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz e
Editora Expressão Popular, em fevereiro de 2012. Utilizaram-se
as fontes Garamond e Humanst521 na composição, papel offset
75g/m² para o miolo e cartão supremo 300 g/m² para a capa.