

Organização
Conceição Paludo

CAMPO E CIDADE
em busca de caminhos
COMUNS

I SIFEDOC



Editora UFPel



Promovido por universidade e instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio Grande do Sul e por alguns movimentos e organizações sociais, o I SIFEDOC quis ser um lugar de debate sobre um Projeto de Educação dos e com os trabalhadores do campo e da cidade.

Os professores Atilio Borón, Gaudêncio Frigotto, Sônia Rummert, Humberto Tommasino, Antônio Júlio de Menezes Neto, Miría Rosa Golder, Antonio Munarim, Roberto Leher e Adalberto Floriano Greco Martins – dirigente do MST no Rio Grande do Sul – analisam a crise brasileira e latino-americana no contexto global, situando a problemática e os desafios da educação dos trabalhadores na atualidade.



CAMPO E CIDADE
em busca de caminhos
COMUNS

I Seminário Internacional e
I Fórum de Educação do Campo da Região Sul

CAMPO E CIDADE em busca de caminhos COMUNS

Conceição Paludo (Org.)

Editora UFPel

Rua Lobo da Costa, 447 - Térreo
CEP 96085-000 - Pelotas - RS
Fone (53) 32278411 - editora.ufpel@gmail.com

Afiliada a A.B.E.U.

Direção
Denise Bussoletti
Diretora
Gustavo Andrade
Gerente de Operações
João Bordin
Chefe Seção Gráfica

Setor Produção
Alexandre Moreira, Carlos da Silva, Marcus Neves
Impressão/montagem/acabamento

Seção Pós-Produção
Eliana Braz, Morgana Riva
Comercial/distribuição

Seção de Pré-Produção
Isabel Cochrane, Luciana Vasconcelos
Administrativo
Gilnei Taves, Rosendo Caetano
Criação/Edição
Anelise Heidrich
Revisão

Pedro Cerveira (administrativo), Mayara Lemos (revisão), Bibiana Cavalcanti, Felipe Delfino (criação/edição)
Bolsistas

Revisão: Mayara Lemos
Capa: André Barbachan
Diagramação: Rosendo Caetano

Editora UFPel

Conselho Editorial

Pres. do Conselho Editorial: *Prof.ª Denise Marcos Bussoletti*
Repr. das Ciências Matemáticas e Naturais: *Prof. Leonardo da Silva Oliveira*
Repr. das Engenharias e Computação: *Prof. Darci Alberto Gatto*
Repr. das Ciências Biológicas: *Prof.ª Marines Garcia*
Repr. das Ciências Médicas e da Saúde: *Prof. Francisco Augusto Burkert Del Pino*
Repr. das Ciências Agronômicas e Veterinárias: *Prof. Carlos Eduardo Wayne Nogueira*
Repr. das Ciências Humanas: *Prof. Jarbas Santos Vieira e Prof.ª Carla Gonçalves Rodrigues (suplente)*
Repr. das Ciências Sociais Aplicadas: *Prof. Jovino Pizzi e Prof.ª Francisca Ferreira Michelon (suplente)*
Repr. das Linguagens e Artes: *Prof.ª Ursula Rosa da Silva e Prof.ª Mirian Rose Brum de Paula (suplente)*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Aline Herbstrith Batista – CRB 10/ 1737
(Biblioteca Campus Porto - UFPel)

C198 Campo e cidade em busca de caminhos comuns / Conceição Paludo, organizador. - Pelotas: UFPel, 2014.

205 p.

I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do campo da região do RS.

ISBN: 978-85-7192-953-1

1. Educação do campo. 2. Políticas educacionais. I. Paludo, Conceição, org.

CDD: 370.19346

Reitoria

Reitor: *Mauro Augusto Burkert Del Pino*
Vice-Reitor: *Denise Petrucci Gigante*
Chefe de Gabinete: *Margarete Marques*
Pró-Reitora da Graduação: *Álvaro Luiz Moreira Hypolito*
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: *Luciano Volcan Agostini*
Pró-Reitor de Extensão e Cultura: *Denise Marcos Bussoletti*
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: *Luiz Osório Rocha dos Santos*
Pró-Reitor Administrativo: *Antônio Carlos Cleff*
Pró-Reitor Adjunto de Infraestrutura: *Gilson Porciúncula*
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis: *Ediane Sievers Acunha*
Pró-Reitor de Gestão de Gestão de Pessoas: *Sérgio Eloir Teixeira Wotter*

UFPEL

sumário

I SIFEDOC: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES 9
Conceição Paludo

AMÉRICA LATINA

A AMÉRICA LATINA NA ATUALIDADE: CONTEXTO E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DAS CLASSES TRABALHADORAS DO CAMPO E DA CIDADE 21
Atilio Borón

TRABALHO E EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO E DA CIDADE

DESAFIOS HISTÓRICOS E ATUAIS DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES 43
Gaudêncio Frigotto

MUNDO DO TRABALHO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES URBANOS 65
Sonia Rummert

ATUALIDADE DA QUESTÃO AGRÁRIA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO 79
Humberto Tommasino

O CONTEXTO DA "REFORMA AGRÁRIA BLOQUEADA" 91
Adalberto Floriano Greco Martins

OMNILATERALIDADE COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO

OMNILATERALIDADE *E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES*
Antônio Julio Menezes Neto 105

EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: BUSCAS E DESAFIOS PARA UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA, EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES
María Rosa Goldar 117

EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES E POLÍTICA PÚBLICA

EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO E DA CIDADE E POLÍTICA EDUCACIONAL: DESAFIOS CENTRAIS
Antônio Munarim 137

ATUALIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES
Roberto Leher 159

ANEXOS

ANEXO I
CARTA DE PELOTAS 179

ANEXO II
LINEAMENTOS PARA A CONTINUIDADE DO PROCESSO SIFEDOC 186

ANEXO III
ALGUNS DADOS E MEMÓRIAS 190

ANEXO IV
SOBRE OS AUTORES 201

DEDICATÓRIA

Este livro é dedicado, *in memoriam*, à professora, pesquisadora e militante da Educação do Campo Rosa Elane Antoria Lucas, cuja atuação central, consistente e cotidiana foi desenvolvida em Pelotas e região. Os frutos colhidos – sendo que uma das amostras foi o próprio SIFEDOC – são um dos resultados do seu trabalho. Saudades! De todos nós que convivemos e atuamos junto contigo no dia a dia e, também, de todos nós que trabalhamos para que o I SIFEDOC acontecesse e, com certeza, de muitos dos participantes.

I SIFEDOC: caminhos da educação dos trabalhadores

Conceição Paludo

Pautada por um projeto histórico que supere o capitalismo, uma pedagogia que se insira nos processos de resistência deverá estar ciente de que as práticas educativas ocorrem no interior da sociedade capitalista e de que o socialismo ainda não é uma sociedade emancipada. Por pedagogia entende-se a análise em torno da relação entre a educação e a sociedade, assim como o direcionamento prático efetivado na educação. Implica, nessa definição, no mínimo, um posicionamento a respeito do papel da educação na sociedade, uma visão ontológica, epistemológica, metodológica e de valores a serem praticados.

No processo de construção da sociedade capitalista, foram muitas as experiências e as contribuições na formulação dessa pedagogia, que se fizeram com a participação de muitos intelectuais. Mas também no ardor das lutas dos trabalhadores, não só em busca de direitos, como em processos que revolucionaram as sociedades.

Foram Marx e Engels que, no século XIX, realizaram a síntese, na formulação do materialismo histórico dialético, que consistiu, fundamentalmente, em uma nova visão filosófica de mundo, na crítica radical ao capitalismo e na proposição do socialismo e do comunismo. Enquanto o primeiro consiste no período de transição, o segundo iguala-se à sociedade em processo avançado de emancipação.

A pedagogia que interessa aos trabalhadores, que foi e está sendo constituída historicamente, pode ser tida como sinônimo de pedagogia do/pelo trabalho que se constitui, na formulação de Marx e Engels (1992), como aquela que possibilita elevar a classe trabalhadora a um patamar superior à classe superior e média, sendo, desse modo, a que convém aos trabalhadores.

O século XX foi o das experiências concretas de implementação do "trabalho como princípio educativo", a partir da Revolução de Outubro de 1917: um dos expoentes mais conhecidos no Brasil é Pistrak. Também foi, a partir dos anos 50, o século da descrença nas possibilidades transformadoras da educação escolar, sendo Althusser um exemplo significativo.

No Brasil, o período de abertura política, nos anos 1980, configurou um ciclo criativo: constituíram-se os movimentos sociais populares e foi renovada a esperança nas possibilidades de a educação contribuir para os processos de transformação da sociedade. Foi o período de afirmação do que se convencionou chamar de Educação Popular, para a qual um dos lineamentos sociais importantes era a conscientização política das classes populares, dos trabalhadores, e a sua expressão política, por meio de organizações autonomamente constituídas.

O final do século XX e o início do século XXI foram tomados por transformações profundas, entre elas as que dizem respeito à mudança do padrão de acumulação do capital, o

avanço tecnológico, o processo de globalização, a flexibilização do trabalho e das possibilidades de emprego, as mudanças no papel dos Estados, a fragmentação das organizações dos trabalhadores, a transformação da educação em mercadoria, a chamada crise dos paradigmas, entre eles o marxista, e a afirmação de que a sociedade capitalista constitui o "fim da história".

O Brasil não ficou imune a esse processo. E é em meio à crise generalizada que a Educação do Campo é constituída pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Logo, abraçada por outros movimentos, organizações e intelectuais, forma-se um movimento em prol da educação dos que produzem a vida no campo. Muitas conquistas foram obtidas e ainda há muito a ser conquistado.

No bojo desses processos, em meio a um tecido social altamente fragmentado, acrítico e individualizado, aprofunda-se o debate em torno do projeto de escola pública do campo. Essa foi a origem da realização do I SIFEDOC: **I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns.** As condições de sua realização se viabilizaram em 2011, e sua realização aconteceu no período de 12 a 14 de novembro de 2012, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Campo e cidade, entretanto, para além das especificidades e complementaridades no que diz respeito aos aspectos culturais e ao suprimento de necessidades materiais, são também caracterizados como territórios do trabalho. Isso é, espaços permeados de relações, nos quais vive e subsiste a classe trabalhadora do campo e da cidade, em seus diversos segmentos, mas, sempre, pertencente ao campo do trabalho, que é condicionado pelas relações hegemônicas de produção existentes. Um projeto de Educação do Campo efetivamente emancipador teria que aprofundar esse debate, a fim

de ir além dos reducionismos e voltar ao estabelecimento da relação da educação com a totalidade social que, também, mas para além de cultural e política, é econômica.

Promovido por instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio Grande do Sul e por alguns movimentos e organizações sociais (anexo III), o I SIFEDOC teve como objetivo geral

> a problematização das singularidades e complementaridades que caracterizam as dimensões socioeconômicas, políticas e culturais dos espaços urbanos e rurais, visando o aprofundamento das reflexões sobre as práticas, dos fundamentos teórico-metodológicos que as constituem e dos desafios comuns, a fim de contribuir no processo de organização e sistematização de um Projeto de Educação dos e com os trabalhadores (ANAIS DO I SIFEDOC, 2012).

Como objetivos específicos pretendeu-se

> - Constituir um espaço capaz de ampliar o debate teórico e socializar as experiências de trabalho, nos diferentes espaços de educação formal e não formal, nos quais acontece a educação dos trabalhadores.
>
> - Sistematizar alguns desafios comuns que se apresentam nas realidades educativas do campo e da cidade com fins de suas superações.
>
> - Consolidar um espaço científico, compondo-o de forma efetivamente coletiva e itinerante.
>
> - Constituir fóruns regionais permanentes de debate e socialização das práticas sobre a Educação do Campo, articulados ao Seminário Internacional.
>
> - Possibilitar vivências culturais e artísticas, que expressam as realidades do campo e da cidade.
>
> - Produzir os anais do evento e livro, socializando, de modo mais amplo, os debates e produções (ANAIS DO I SIFEDOC, 2012).

No caminho de concretizar os objetivos pretendidos foi organizado também este livro, que busca dar conta da socialização dos debates gerais que possibilitaram o aprofundamento teórico necessário para o desenvolvimento dos trabalhos em grupo, realizados durante o seminário, em diversos aspectos que dizem respeito a um projeto de educação dos trabalhadores do campo e também da cidade. Pretende-se que estes textos, da conferência e dos diversos painéis realizados, contribuam para o processo de formação dos educadores que atuam em espaços das escolas públicas e também em espaços não formais de educação.

O livro foi organizado seguindo a lógica que permeou a construção dos debates no seminário[1]. Por isso, alguns dos textos possuem títulos aproximados, sendo mantido pelos autores o que foi proposto.

É assim que o professor Atilio Borón, na conferência de abertura, que constitui o primeiro capítulo deste livro, situando a crise mundial analisa a situação da América Latina no contexto global. O autor destaca o interesse dos Estados Unidos na América Latina, por causa da riqueza em petróleo, biodiversidade e água, ou seja, riquezas naturais fundamentais, já em curto prazo, para a manutenção do império americano. Isso faz da América Latina, ao contrário do que se divulga, prioridade da política norte-americana. O professor retoma os processos de resistências atuais e os processos que se deram ao longo da história latino-americana, convida para a retomada da análise crítica e, na educação, a retomada da conscientização, articulada à organização e à luta dos trabalhadores.

No segundo capítulo, as análises giram em torno do mundo

1 Os textos foram revisados pelos autores e, de modo geral, seguiram a forma da exposição oral. Essa foi uma solicitação da organizadora, uma vez que facilita o entendimento, contribui no processo formativo e não implica perda de profundidade e fundamentação. Isso, obviamente, deve-se à qualidade dos painelistas participantes, tanto da conferência de abertura quanto dos painéis.

do trabalho urbano e rural, das relações entre trabalho e educação e dos desafios que se colocam para a educação dos trabalhadores.

Gaudêncio Frigotto situa que os conceitos e categorias com os quais lemos a realidade são históricos. Partindo disso, propõe o debate sobre o desenvolvimento e as relações objetivamente existentes que se estabelecem na produção da existência humana e da educação e direciona o assunto para a questão sobre qual educação queremos trabalhar com as crianças e os jovens. Para desvelar a realidade existente, parte de duas leis que extrai de um escrito de Engels, por ocasião da morte de Marx. A primeira diz respeito à mais fundamental das necessidades humanas, que é a alimentação, o abrigo e a vestimenta; e a segunda, à lei da mais-valia, que explica a forma de produção na sociedade capitalista. Essas duas leis, segundo o professor, constituem dois referenciais importantes para a distinção das práticas políticas, sindicais e pedagógicas. Citando exemplos para concretizar o mundo do trabalho urbano e rural na atualidade, estabelece os vínculos entre ambos e resgata a importância da articulação do conhecimento ao processo de luta, a partir dos processos educativos teorizados e praticados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

A professora Sônia Rummert, retomando Thompson e Marx, analisa o fato de que a "exploração da classe trabalhadora no campo só se distingue na forma em relação à exploração do trabalhador urbano". Nos dois casos, o explorador é o mesmo, o capital em suas diferentes facetas, que também define as bases teóricas e políticas da educação dos trabalhadores, estejam eles no campo ou na cidade. A autora segue a análise retomando a categoria da totalidade, para a qual não é possível dissociar parte e totalidade para a compreensão da realidade. Com esse referente, critica as teses do individualismo e do multiculturalismo. Sem negar as especificidades, recoloca a classe social como elemento de unidade do mundo do trabalho.

Argumentando que a baixa escolaridade faz parte da estrutura socioeconômica e cultural do capitalismo, tal como se configura no caso brasileiro, alia-se a Gramsci, Saviani e Álvaro Vieira Pinto, que consideram fundamental aos trabalhadores o acesso ao conhecimento, de modo crítico e ativo, assim como pensam ser essencial a sua transformação em instrumento de luta, na direção de uma nova ordem societária.

Humberto Tommasino traz o debate acerca da atualidade da questão agrária e informações referentes ao processo de concentração e estrangeirização de terras na América Latina. Priorizando a análise do Conesul, focaliza o Uruguai e exemplifica o avanço profundo do agronegócio. Analisa os impactos desse projeto para o campo, notadamente para a pequena agricultura familiar e para os assalariados rurais. Frente a isso, o professor discute o papel da universidade, especificamente a centralidade da extensão, considerando "que o campo de disputa, o campo de luta, política e ideológica e acadêmica, também tem que ser dado dentro da universidade".

Adalberto Floriano Greco Martins analisa o contexto a partir dos anos 2000. O autor situa o agronegócio e o desenvolvimento urbano-industrial como dois dos elementos importantes no processo de bloqueamento da reforma agrária no Brasil. O crescimento de natureza urbano-industrial representa a reprimarização, a desindustrialização e alta vulnerabilidade da economia brasileira. O agronegócio é apresentado como um modelo concentrador de terras, dependente das políticas públicas e do mercado internacional, bem como um modelo tecnologicamente insustentável. É analisado que tanto um quanto o outro fazem parte de um mesmo direcionamento econômico que dificulta a luta pela terra e faz com que o trabalho urbano ganhe importância na estratégia de sobrevivência das famílias que vivem no campo. Para o autor, as contradições do

agronegócio são profundas e insustentáveis, o que fará com que a sociedade retome o apoio à reforma agrária.

No terceiro capítulo, a análise gira em torno da educação *omnilateral* ou *onilateral* como objetivo da educação dos trabalhadores.

O professor Antônio Júlio de Menezes Neto define a *onilateralidade.* Tendo por base Marx, o autor afirma que a educação/formação das pessoas, nas relações sociais capitalistas é, em larga escala, fragmentada e alienada. A educação *onilateral*, cuja centralidade é o trabalho, propõe-se a construção de seres humanos integrais, de um "novo e livre ser", o que direciona para a sociedade emancipada – superação da sociedade capitalista. O autor indica que a educação dos trabalhadores deveria ser cada vez mais "integral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solidária, com direito ao conhecimento das artes, das ciências, do corpo, das humanidades, da administração, descompromissada em relação ao mercado de trabalho e centralizada na formação pelo trabalho humano".

Míria Rosa Golder apresenta a Educação Popular na América Latina: construções teóricas, atualidade e desafios. Caracteriza a Educação Popular como uma proposta ética, política e pedagógica que emerge do continente latino-americano, que se vincula à transformação social porque aspira a construir novas formas de poder e relações, podendo ter um papel fundamental na libertação, mediante uma práxis educativa emancipatória. Também descreve os movimentos sociais existentes na atualidade e explicita por que são educativos. E destaca o caráter substantivo da expressão popular, atribuindo aos movimentos o papel central como sujeitos e atores da transformação social, política, econômica e cultural. Na atualidade, chama a atenção para as experiências dos povos originários e para o papel que estão cumprindo e apresenta o

paradigma do Bem Viver como proposta alternativa às crises dos modelos de desenvolvimento vigentes na América Latina.

No último capítulo, são apresentadas as explanações sobre a política educacional.

O professor Antônio Munarim, a partir do FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo – apresenta, considerando a tríade campo, educação e políticas públicas, além da categoria de "agricultura familiar camponesa", uma análise histórica e da atualidade da Educação do Campo. Para o autor, o sentido político que permeia as práticas da Educação Popular, que aspira a construir novas formas de poder e de luta contra-hegemônica, é princípio da Educação do Campo, assim como, entre outros aspectos, a educação emancipatória, a educação integral, o popular como categoria política, o trabalho e a Educação do Campo e não para o campo. Situando o Movimento por uma Educação do Campo como um movimento por políticas públicas, debate a concepção de Estado, resgata a história, a forma organizativa, a composição, as lutas e as conquistas do Movimento. O professor situa como desafio central a formação de professores, como forma de fazer a Educação do Campo chegar ao chão da escola.

Roberto Leher realiza uma análise ampla do Estado e da política pública. Destaca que o direcionamento geral da política pública é tanto urbano quanto rural e se refere à continuidade da mercantilização da educação, tendo como base de sustentação a Teoria do Capital Humano. Afirma que o capital, hoje, comanda o Estado e a política pública e demonstra como essa hegemonia foi conquistada e como se expressa no "Movimento Todos pela Educação". Traz como desafios centrais ao movimento de resistência a desnaturalização da forma de compreensão do público e da concepção de que a escola pública é escola do governo; a ampliação do movimento em defesa da escola pública, em direção à escola

unitária, incluindo outros protagonistas, além dos professores; o trabalho com o conhecimento de forma a romper a colonialidade do poder e do saber. Enfim, pensar e agir "a contrapelo" seria o grande desafio. O professor alerta que essa outra hegemonia não é exclusivamente pedagógica porque envolve lutas que enfrentem os pilares do capitalismo.

Nesse cenário de retomada e busca de caminhos para a educação que interessa aos trabalhadores na atualidade, os diversos textos deste livro indicam o retorno a Marx e Engels, embora de forma não exclusiva, a seus escritos e proposições, tanto para entender a nova configuração do capital e do Estado, quanto para compreender o campo do trabalho, da política, da cultura e da educação na sociedade capitalista, seja no urbano ou no rural, o que não significa homogeneizar, esquecendo as especificidades, mas um retorno à totalidade, como condição de entendimento crítico do que acontece no específico.

Percebe-se, também, que os movimentos sociais, com suas experiências alternativas, constituem fontes importantes de práticas e de teorização. Igualmente, constata-se que no âmbito dos intelectuais que se comprometem com a classe trabalhadora estão superadas as ideias de que a educação não é importante para a transformação social, assim como a proposta de que a educação é o único caminho, havendo a afirmação de que a educação, na sociedade capitalista, é uma educação de classe e de que a escola pública é lugar de resistência.

Cabe destacar, ainda, o excelente debate e aprofundamentos que houve nos diferentes grupos de trabalho. As mesas, com as palestras de cada um dos painelistas, contribuiram muito, juntamente com o muito bom engajamento concreto dos participantes; assim como a qualidade dos trabalhos foram fundamentais para as ricas trocas e os momentos de estudo que ocorreram.

Finalmente, cabe remeter o leitor também para os anexos, uma vez que neles está a "Carta de Pelotas" (anexo I), cujas ideias centrais, assim como os lineamentos para a continuidade do SIFEDC (anexo II), foram aprovadas ao final do seminário. Como forma de registro, visando contribuir para um processo de acúmulo. O anexo III traz algumas memórias: entidades promotoras e equipe de organização, comitê científico, apoios, financiamento, dados sobre o número de participantes, instituições e avaliações, assim como elementos da programação.

Muitos foram os que contribuíram para que o seminário acontecesse e a todos agradecemos: as entidades promotoras; os participantes, que surpreenderam pelo número e qualidade do debate, notadamente nos grupos de trabalho; o comitê científico; os coordenadores dos debates dos grupos; os painelistas; o grupo encarregado da organização. No caso desse último, é necessário um agradecimento especial à equipe do Observatório da Educação do Campo, núcleo RS, e aos que a ela se agregaram, uma vez que foram eles, objetivamente, que o implementaram. É importante também um agradecimento público à agência financiadora CAPES e ao apoio financeiro também da UFPel, assim como às diferentes unidades e cursos que se envolveram.

Proposto como processo, o SIFEDOC, no ano de 2013, realizou os seminários em quatro regiões do Estado do Rio Grande do Sul (anexo II). O II Seminário Internacional está previsto para 2014. Vamos trabalhar para que seja tão aglutinador do campo que teoriza e pratica a educação dos trabalhadores e tão intenso e qualificado quanto foi esse que acaba de ser socializado. Apostamos igualmente, como já expressamos, que este livro seja um excelente material a ser utilizado na formação de professores e educadores, sejam do campo ou da cidade, contribuindo para uma práxis crítica, qualificada e de resistência, na direção da educação *onilateral* e da

emancipação humana.

Bibliografia de apoio

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

_____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1991.

PALUDO; NASCIMENTO; GARCIA. **Anais do I SIFEDOC**. Pelotas Ed. da UFPel, 2012.

ROSSI, Vagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho**: raízes da educação socialista. São Paulo: Editora Moraes, 1981. v. 1.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte LTD, 1984.

A AMÉRICA LATINA NA ATUALIDADE: CONTEXTO E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DAS CLASSES TRABALHADORAS DO CAMPO E DA CIDADE

Atilio Borón

Vocês têm, nesta lâmina, a representação dos países segundo o PIB. No PIB dos países no ano de 1960, você nota a importância enorme dos Estados Unidos, a importância muito grande da Europa - Alemanha, França e Grã-Bretanha, principalmente. E, no extremo à direita do mapa, o Japão.

Esse é o mundo do ano de 1960; por que é importante? Porque o sistema internacional hoje, a organização internacional hoje, a Organização das Nações Unidas, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, são produtos dessa situação que

vocês estão vendo aí. Mas o problema agora é que o mundo não é mais como era antes; este mundo atual é completamente diferente, como mostra a nova lâmina.

A estimativa do PIB de 2015, especialmente para a China, já foi alcançada. Você tem, então, uma modificação substancial da realidade da economia internacional. A China aparece como a maior economia no plano internacional, e os Estados Unidos continuam ainda muito fortes, mas a Europa muito mais fraca do que era há 50 anos. No entanto, as instituições do sistema internacional continuam modeladas à velha situação que não dá mais conta da nova realidade.

Vocês podem ver que, no extremo direito do mapa, o centro da gravidade da economia mundial passou do Atlântico Norte para a Ásia-Pacífico. Isso significa também a mudança de um grupo de países, com uma população relativamente pequena, para um grupo de países como a Índia e a China que, em conjunto, reúnem quase 35%, a terça parte da população mundial. E isso importa pelo seguinte: se você tem a informação do sistema dos Estados Unidos, eles fizeram o cálculo de quantos recursos naturais um cidadão americano iria consumir ao longo da sua vida, e os números são impressionantes. Não posso me deter aqui, mas vou deixar para todos vocês verem. Isso quer dizer que aproximadamente 14.000 quilos de minerais, metais e combustíveis por pessoa, nos Estados Unidos, serão consumidos em sua vida.

Isso até 20 anos atrás não era muito problema, porque aqueles que podiam competir com os americanos na utilização desses recursos não eram muitos. O problema é: o que podemos fazer se os chineses adotam uma forma de viver como a dos americanos? Haverá recursos para todos? Haverá cobre, petróleo e ferro para todos? Mesmo que trabalhem nas enormes fábricas?

A população na Índia está em uma situação em que

vocês pensam se é possível viver nesse velho modo de vida; vão seguir viajando naqueles trens? É pouco provável. Essa foto é extraordinária, uma foto em Bombay, a capital econômica da Índia. O que aconteceria se essa gente quisesse viver como a indústria da publicidade está dizendo a eles que têm que viver?

Toda a indústria da publicidade ocidental, que tem uma enorme influência no resto do mundo, está dizendo que temos que viver como os Estados Unidos. O que aconteceria? Bom, o cálculo é muito fácil. Nós necessitaríamos de cinco planetas Terra e meio para poder satisfazer as necessidades de recursos naturais se toda a população mundial vivesse com o padrão de consumo dos Estados Unidos. Isso quer dizer que é absolutamente impossível. Esse modelo é completamente insustentável, e ecologicamente não é possível.

Somente se vê um ponto de equilíbrio com o planeta quando se chega, por exemplo, a Maurício[2], que é um pequenino país africano. Mas se você quiser ter melhores condições, tem a China. O modelo chinês ainda é suficiente para todos nós? Claro que não é o padrão de consumo a que se está habituado, mas um padrão de consumo muito menor. E se você estivesse disposto a viver num padrão de consumo dos índios, já tem planeta demais; com um terço dos recursos do planeta você pode viver.

Mas a grande pergunta é: como se fazer? Como é possível fazer com que os europeus, os norte-americanos, os japoneses adotem esse padrão de consumo voluntariamente? Parece muito difícil.

Aqui entra a nossa América Latina, uma América Latina que tem um enorme recurso de todo tipo. Especialmente o Sul da América é o continente mais rico de recursos naturais do planeta

2 Faz parte do grupo de países do continente africano com Índice de Desenvolvimento Humano considerado alto. A ONU classifica o IDH como muito alto, alto, médio e baixo.

Terra. Eu quero também dizer que a América Latina é a prioridade número um da política exterior norte-americana. Contrariamente ao que se fala muito, de que a América Latina não importa muito, que ela não tem prioridade na Casa Branca, que estão preocupados com o Oriente Médio e, depois, preocupados com a Europa e com o Extremo Oriente, como Japão e Coreia, que têm armas nucleares, e que tem a China, depois a Ásia Central e a riqueza de petróleo e gás, etc. E somente no quinto lugar vêm os latino-americanos, porque não importamos para eles, não falam da gente, não falam na campanha presidencial, como a do Obama, porque somos irrelevantes. Esse é o velho discurso dos Estados Unidos, é o velho discurso do império. Mas esse discurso tem penetrado profundamente na cabeça de nossos dirigentes e de muitos de nossos intelectuais, que o têm assumido, o que é completamente errado.

Para os Estados Unidos, a América Latina é a região do planeta mais importante do mundo. Senão teríamos que explicar como a primeira doutrina da politica externa dos Estados Unidos foi a doutrina Monroe, no ano de 1823. A segunda doutrina da política do exterior foi para a Europa, em 1918. Como se explica que uma região irrelevante, uma região que não conta, que não importa, a que está em quinto posto, tenha sido a que teve a primeira política do exterior da jovem república americana, em 1823? É que eles sabiam naquele momento que essa parte do mundo era a parte essencial para dar viabilidade à república norte-americana. E se viermos mais perto da nossa época, pergunte: qual foi o primeiro tratado militar que os Estados Unidos escreveram depois da Segunda Guerra Mundial? Muita gente dirá obviamente a OTAN. Não, o primeiro foi nosso, o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca - TIAR. Só depois da Segunda Guerra Mundial voltaram-se para a presença da União Soviética. Primeiro, procuraram assegurar a América Latina e, então, firmaram o tratado de 1947. Somente

um ano mais tarde é que firmaram o tratado e criaram a OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte. Mais uma vez, a região considerada irrelevante, por que teria essa primazia? Com a União Soviética e os países da Europa Oriental sob o controle dos partidos comunistas, os Estados Unidos baixaram suas condições. Assim, primeiro asseguraram a América Latina e depois a Europa, porque são mais importantes.

Qual é o limite dos Estados Unidos? Os Estados Unidos têm limite com a América Latina; não limitam com Portugal, não limitam com a Espanha nem com a Alemanha; não limitam com esses países, limitam conosco. Não limitam com Malaui, com o Congo, limitam conosco. Não limitam com a Tailândia, limitam conosco. E a política internacional tem como premissa fundamental a geografia; isso os americanos sabem muito bem, mas no discurso é muito mais relevante para eles nos convencerem que somos irrelevantes, que não importamos e que não temos recursos nem nada.

Os Estados Unidos, nos últimos 15 anos, reorganizam o sistema militar em escala planetária; você tem que ter em conta que os Estados Unidos têm quase 1.000 bases militares pelo mundo. Bom, o primeiro comando que eles organizam é o Comando Sul, que é o comando que tem a ver com a América Latina; depois organizam o Comando do Extremo Oriente, o Comando Africano. Mas primeiro é o Comando Sul. Nós temos a primeira doutrina de política do exterior, o primeiro tratado militar do pós-guerra, a primeira reorganização do comando das forças armadas dos Estados Unidos da América.

E aqui você pode ver de forma resumida a enorme riqueza da América Latina em termos de petróleo, de biodiversidade e de água. A água será a causa da maioria das grandes guerras na metade do século XXI, e a América Latina é o único continente excedentário

em água.

A maior reserva de petróleo no mundo não é mais a Arábia Saudita. Os últimos avanços tecnológicos para a exploração do petróleo fizeram com que a OPEP, no anuário oficial, fizesse uma análise das reservas comprovadas e verificadas do petróleo dos países a partir do ano de 2010. A Venezuela tem as maiores reservas petrolíferas comprovadas do planeta, bem acima da Arábia Saudita. E se vocês acrescentarem as reservas petrolíferas do Brasil e do Pré-Sal, que é uma reserva enorme, e acrescentarem o que fica de petróleo no México e o petróleo na Colômbia e no Equador, esse continente é o mais rico de reservas no mundo.

O capitalismo armou uma civilização baseada no petróleo. E a América Latina possui as novas condições tecnológicas de exploração da maior reserva de petróleo do mundo. Tem as grandes reservas de gás e de energia hidrelétrica e os rios mais importantes do mundo, 40% ou 45% da água doce do planeta. Quase a metade da água doce do planeta está na América Latina, e ela tem a metade da biodiversidade mundial. A biodiversidade mundial está na base das indústrias de engenharia elétrica, biotecnologia, indústria farmacêutica. Nós temos isso graças à enorme variedade de vida vegetal e animal no Sul da América.

Sete dos dez países produtores de minerais estratégicos mais importantes para a indústria de defesa dos Estados Unidos estão na América Latina. Somente três estão fora da América Latina, sete dos dez mais importantes estão aqui. Nós temos também 80% da reserva mundial do lítio. Lítio é o que está nas baterias, nas pilhas, em todo computador, câmera digital e celular, tudo isso. Ele será importantíssimo para o desenvolvimento do automóvel híbrido. O lítio será, dizem alguns – mas não estou certo –, o petróleo do século XXI, e 80% está aqui na América Latina. A isso se somam enormes excedentes em relação à alimentação, e, naturalmente, o

Sul da América é o pulmão do planeta.

O que aconteceu com a América Latina na questão do desmatamento tem a ver com a penetração do capitalismo e a destruição da selva e da mata nativa.

Ainda, você vê a importância da América Latina no comércio de água, esse continente é o único continente que tem água, quase a metade de água do mundo, com somente 7 % da população mundial. E isso é importantíssimo. Os Estados Unidos ficaram pequenos, aí na lâmina, por quê? Porque há um problema gravíssimo de desertificação no sudoeste dos Estados Unidos, onde estão duas das cidades mais importantes desse país, que são Los Angeles e São Diego, que estão ficando sem água. Esse é um problema gravíssimo que eles têm, estão pensando como ter a água da América Latina. Há uma possibilidade no aquífero de Chiapas, no sudoeste do México, e há outra possibilidade que somos nós, do Sul da América.

Para nós essa água é uma bênção, mas ao mesmo tempo uma preocupação. O aquífero Guarani é o mais importante do mundo. Não porque seja o maior, porque o maior é o Siberiano, que está na Sibéria Russa, mas nele há o problema das chuvas, e isso não permite a renovação das águas. Já o aquífero Guarani, pela frequência de chuva, devido à Floresta Amazônica, tem a possibilidade de uma permanente renovação. É um aquífero que terá uma vida muito mais longa que a vida do aquífero Siberiano. Ele está conosco, e daí se compreende a enorme preocupação dos Estados Unidos por controlar essa parte do mundo, a parte mais importante para eles. Quem estará no controle? O Comando Sul tem a função de explorar os recursos de que a América Latina dispõe, que são tão importantes. Há um dado muito relevante: o México já foi incorporado ao Comando Central das Forças Armadas dos Estados Unidos, já não faz parte da América Latina pelo propósito da

planificação da estratégia militar dos Estados Unidos. O México já faz parte do entorno imediato dos Estados Unidos, então não está no Atlântico Sul.

Qual serão os próximos países que serão incorporados à estratégia global dos Estados Unidos, já não como uma região externa, mas como uma parte própria? O México já está como uma parte própria dos Estados Unidos. Bom, eu dizia que o Comando Sul organizaria isso e a ajuda será da Quarta Frota. Vocês sabem que a Quarta Frota desempenha um papel muito importante. Mas a pergunta é: o que aconteceu com a Quarta Frota? A Quarta Frota foi desmobilizada no ano de 1950 e ficou sem nenhuma atividade até o ano de 2008. Quando foi que a Quarta Frota voltou? Duas semanas depois que o presidente Lula anunciou o descobrimento do Pré-Sal no Brasil. Apenas duas semanas depois, o governo americano decidiu mobilizar a Quarta Frota pela primeira vez, depois de 58 anos. Isso não foi casual, não é uma casualidade, mas tem uma relação clara de causa e efeito. Há um novo petróleo no Sul do Brasil, e o petróleo está no Pré-Sal, está no mar, e imediatamente foi mobilizada a Quarta Frota. E a Quarta Frota é muito importante porque tem grandes navios, inclusive navios importantes para navegar no interior dos rios da América Latina. Isso foi dito pelo almirante da Quarta Frota: temos navios preparados para navegar e também para andar no interior dos rios da América Latina. É muito claro qual é o projeto.

Então os recursos naturais vão estar seguros para os americanos por essa presença militar, naturalmente com a ajuda da CIA, que está muito ativa na América Latina. Eu quero aproveitar e cumprimentar um dos integrantes da CIA que deve estar aqui nesse encontro anotando tudo, que estão sempre muito presentes nesse tipo de evento. Eles estão fazendo uma vigilância muito grande a governos dos quais não gostam, como, por exemplo, a oposição

ao presidente Chávez, na Venezuela, a oposição a Rafael Correa. A CIA anunciou ontem, ou anteontem, que tem um orçamento inicial de 80 milhões de dólares para o candidato que se oponha a Rafael Correa, no Equador. Isso foi extremamente aberto, não ouve nenhuma tentativa de ocultar. Vocês sabem que no próximo mês de fevereiro acontecerão as eleições para a presidência do Equador. Correa vai como candidato mais uma vez, e a CIA já declarou que tem 80 milhões para ajudar aquele que se disponha a enfrentá-lo. Também faz parte disso um grupo da CIA que financia partidos políticos opositores aos governos de Chávez, Evo Morales e Rafael Correa. E também a NED, a *National Endowment for Democracy*, que é uma organização especial que também tem declarações oficiais de seus representantes, dizendo à América Latina que entre as suas tarefas para o desenvolvimento está a ajuda para a mudança dos regimes de governos que são antagônicos ao governo americano. Porque esses governos não ajudam o desenvolvimento; então, uma das tarefas é ajudar com dinheiro.

Esse senhor (foto de J. Edgar Hoover) é o criador do FBI. Por que ele é importante para nós? Porque as novas formas de controle político e militar dos Estados Unidos agora, na América Latina, acontecem através do treinamento dos policiais. Se você vê o que aconteceu no golpe de Estado do presidente Correa, a tentativa do golpe em 2010, o que tomou parte principal do golpe foi a polícia. Mais recentemente, Evo Morales teve problemas muito sérios na Bolívia, também com a polícia. Na Argentina também tivemos problemas com a polícia declarando-se em greve, etc. A polícia da América Latina está sendo treinada pelo pessoal do FBI e o objetivo de tudo isso é aplicar os planos elaborados pelo Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Eles querem uma América Latina totalmente voltada para o neoliberalismo. O que está sendo feito na Europa tem que ser feito mais uma vez aqui na América Latina.

Aqui nós temos as bases militares. Os Estados Unidos hoje têm 76 bases militares na América Latina e no Caribe. Aqui há uma representação mínima das bases militares dos Estados Unidos na América Latina, mas aqui não está atualizado. Acabo de fazer um livro, mas ainda não consegui colocar aqui na lâmina. Mas, contadas uma a uma, temos 76 bases militares dos Estados Unidos entre a América Latina e o Caribe. Nos anos de 1970 do século passado, os Estados Unidos tinham cinco bases militares na região; agora são 76. É um crescimento extraordinário, totalmente desproporcional e tem relação com a crescente dependência de recursos estratégicos que os Estados Unidos necessitam hoje. Necessitam muito petróleo e aqui há dois países com muito petróleo: a Venezuela e o Brasil. Necessitam minerais estratégicos e aqui há sete dos dez mais importantes. Necessitam de água, e a América Latina tem muita água, tem água até demais. E a resposta é preparar uma base de sistema militar que tenha um absoluto controle da situação e, acima de tudo, não deixar entrar na América Latina aqueles que podem fazer a concorrência com os Estados Unidos, que são basicamente os chineses e os indianos. Porque eles não querem que indianos e chineses façam a concorrência forte na América Latina, principalmente em produtos sensíveis de caráter mineral, na área do petróleo.

Eles podem aceitar a presença da China em outros ramos, mas aqui são absolutamente cruciais. Por quê? Quando chegar o momento da expansão da demanda de petróleo da China e da Índia, expansões de minerais estratégicos desses países, que obriguem a uma guerra para ver quem fica com esses recursos, os Estados Unidos chegarão a esse momento com 76 bases militares nessa região. A China não tem nenhuma base militar nessa região e nem a Índia. Quem tem são os americanos, e se têm, vão utilizar. A secretária de Estado do presidente Bill Clinton, Madeleine Albright, uma vez perguntou: "o que esperamos nós para utilizar

esse enorme poder militar?". A resposta que deram para ela é que estão esperando o momento oportuno. Não é ainda o momento oportuno para utilizar essas bases, mas estão avançando de maneira sistemática. Eles querem fechar o rombo do coração sul-americano, da Floresta Amazônica, com uma zona militar na zona da tripla fronteira, pertinho daqui, na zona do Brasil, Argentina e Paraguai. Dessa zona eles necessitam e irão buscar de qualquer maneira; vai haver aí uma nova zona militar que possibilitará um enorme controle do coração da América Latina.

Qual é a justificativa que eles dão para essas enormes bases militares? Bom, como ajuda em caso de catástrofes naturais ou como necessidade de combater o crime organizado e o narcotráfico, mas isso é ridículo. Você não pode combater o narcotráfico com um porta-avião ou com esse tipo de deslocamento que eles têm. O "ciberataque" é algo muito importante, que resultou num processo traumático em Washington, porque mostrou a vulnerabilidade do sistema informático de defesa dos Estados Unidos. Então, querem prevenir isso e também o populismo, que têm como ameaça nos países da América Latina.

O gasto militar dos Estados Unidos agora representa 50% dos gastos militares mundiais; isso não era assim antes. Quando houve a implosão da União Soviética, quando caiu o Muro de Berlin, nesse momento os Estados Unidos tinham um gasto militar que equivalia a 12 países que tiveram gastos militares no ano de 1990. Hoje, o gasto dos Estados Unidos equivale ao resto dos países do mundo, é uma expansão fenomenal do gasto militar. Quando a União Soviética caiu, os Estados Unidos disseram que o mundo inteiro iria se beneficiar com os dividendos da paz. O fim da Guerra Fria criaria condições para que o dividendo desses gastos militares menores fosse orientado para o desenvolvimento dos países do 3º mundo. Ocorreu exatamente o contrário: no lugar de diminuir, o

gasto militar aumentou de forma totalmente descontrolada.

Aí você tem uma representação dos gastos militares dos Estados Unidos; depois você vê a China, que tem um gasto militar importante e crescente, e também tem a Grã-Bretanha, a França. E na América Latina tem o Brasil, que passou a ter um gasto militar muito importante nos últimos anos, porque antes era muito fraco. Mas a realidade é que hoje o gasto militar dos Estados Unidos representa a metade dos gastos mundiais e também uma cifra de 1 bilhão de dólares – atenção: 1 milhão de milhões de dólares.

Analistas americanos dizem que esse é um limite que nunca poderia ser alcançado, mas já chegaram lá. A cifra que eles divulgam é um pouco menor porque não inclui dois elementos muito importantes, que têm que ser incluídos: um é a administração nacional de veteranos, que é todo o gasto médico e psicológico que é dedicado à recuperação dos soldados que vêm do *front* com ferimentos, mutilações e problemas mentais; o segundo, se você soma a isso os projetos de reconstrução que eles dão às empresas que constroem as cidades que eles mesmos destroem, você chega acima do limite de 1 bilhão de dólares.

Em muitos textos da escola secundária dos Estados Unidos e também no ensino do Pentágono, eles consideram a Floresta Amazônica, que aparece aí pintada de branco, igual à Antártida: um patrimônio da humanidade inteira e que não pertence a nenhum país. Não pertence ao Brasil, não pertence ao Equador, à Colômbia, ao Peru, à Venezuela, a nenhum dos países que estão na região da Amazônia, porque é um patrimônio universal da humanidade. Naturalmente eles não dizem isso, mas você vê que em livros e textos isso aparece permanentemente. E quando você lê as entrelinhas de alguns dos documentos do Pentágono, está muito claro para eles que a região da Amazônia, que tem todas essas riquezas, não pode ser deixada na mão de nenhum país, que

dirá do Brasil. E é muito importante para nós termos consciência disso, que essa é a forma como eles pensam. Essas são ameaças reais.

Não há nenhuma ilusão acerca dessas bases militares; elas existem, estão aí e vão vir mais pelas nossas riquezas. Isso significa que se nós não tivermos uma capacidade de autodeterminação nacional, não poderá haver soberania popular. Em outras palavras, a democracia na América Latina só poderá sustentar-se se houver um processo de soberania nacional. E hoje temos uma grandíssima ameaça devido à expansão da presença militar americana.

Aqui falo, então, da importância da educação, uma revolução da consciência, uma educação popular, capaz de nos fazer conscientes de um enorme perigo que tem essa região, por suas riquezas que atraem o interesse da grande presença imperialista. E, sobretudo, quando o império está em uma fase de decadência, como os Estados Unidos hoje. Quando digo Estados Unidos em fase de decadência imperial, compartilho com vocês os diagnósticos feitos pelos grandes intelectuais do império. Eles falam que o velho mundo da hegemonia norte-americana desapareceu para sempre e que agora teremos à nossa frente um cenário de 30 a 40 anos de guerras permanentes. Eles dizem isso; não sou eu, eles é que dizem. Para que essas guerras? Para assegurar os recursos que fazem possível a manutenção do sistema de vida norte-americano. O que quero dizer é que querem assegurar o controle de nossos recursos. Os recursos que estão aqui em nossos países. E você tem que levar em conta que os impérios ficam muito mais agressivos, muito mais ferozes na fase de decadência. Essa é a história do império espanhol, do português, do britânico, do império turco, do império romano. Em todos os impérios, as fases mais perigosas são quando começa a decadência.

O problema da civilização capitalista é que destrói as sociedades e, a grande maioria, as condena à pobreza e à miséria,

não só na América Latina. É só olhar o que está acontecendo hoje na Europa, o que está acontecendo num país como a Espanha, como a Grécia, por exemplo, com grandes avanços na legislação trabalhista que estão sendo varridos de cena. Na última assembleia da OIT – Organização Internacional do Trabalho –, em Genebra, eles estavam propondo acabar com o direito de greve, que foi um direito conquistado historicamente pelos trabalhadores no final do século 19 e começo do século 20, dizendo – temos que fazer um parêntese – que o direito de greve não pode ser como tal pelas graves dificuldades da economia mundial, devido à crise. Estavam acabando com a jornada de oito horas, estavam fazendo o povo trabalhar seis dias da semana, ou seja, trabalhando no sábado, que era um dia de descanso junto com o domingo.

Mas não estão destruindo só a sociedade, estão destruindo também o meio ambiente: o tema do aquecimento global, grandes tormentas tropicais e também furacões em Nova Iorque. O que é isso? Antes as tormentas não chegavam à Carolina do Norte, hoje chegam à Nova Iorque; antes só no Caribe. O que é isso? Bom, isso é o aquecimento global, é o produto do capitalismo. Estão acabando com as bases ecológicas que sustentam a vida no planeta, como estão sendo destruídas, com chuvas ácidas, as matas do planeta. E produzem guerras. E produzem toda essa violência. O que vimos nas Torres Gêmeas e em toda a proliferação de conflitos armados no mundo todo.

O mundo tem que mudar. Aí você tem dois principais teóricos da era neoliberal, Milton Friedman e Friedrich von Hayek. Esse foi o mundo que eles criaram, o mundo do neoliberalismo. O resultado é uma catástrofe, catástrofe ecológica, catástrofe social.

Essa é a história do Fórum Social Mundial, a história de outro mundo possível. Mas não é possível, é necessário. E aí nós vemos que, na América Latina, muitos são os que já estão lutando. O

movimento estudantil está em alta em toda a América Latina. Há também a legislação antiterrorista em toda a América Latina. Aí eu lembrei uma coisa de Helder Câmara, que dizia: "Se dou de comer aos pobres, me dizem que sou um santo, mas se pergunto por que os pobres estão tão mal, eu sou um comunista". Vocês se lembram de Dom Helder Câmara, bispo de Olinda, de Recife, nos anos 1960; depois houve muito problema com a contrarrevolução na Igreja Católica, a contrarrevolução de João Paulo II que acabou com gente como Dom Helder Câmara, como os outros na América Latina.

As pessoas estão lutando muito e a luta pela terra é importantíssima hoje na América Latina. Dizem que a reforma agrária é coisa do passado. Não, a reforma agrária é mais importante do que nunca, o desastre do velho, da velha oligarquia latifundiária foi muito pouco na América Latina. Há um projeto de destruição tremendo, aí temos a resistência.

Estão lutando no Brasil, na Colômbia, em todos os países. Na Colômbia há uma tragédia, sobre a qual se fala muito pouco: 5 milhões, mais de 10% da população colombiana é deslocada, produto da guerra. Deslocada quer dizer que os grupos militares deslocam os camponeses, ficam com sua terra e fazem negócio com o agronegócio. Há 5 milhões de colombianos perambulando por todo o território.

A América Latina, a partir de 1994, se converteu na primeira região do mundo em investimentos para exploração de minérios. No ano de 1996, aproximadamente três quartos das atividades de exploração se concentraram no Chile, no México, no Peru, no Brasil e na Argentina. Aqui, no Brasil, também vemos a reivindicação dos povos originários com o avanço das hidrelétricas. Como aqui, na Argentina e no Chile também, que estão causando um dano enorme no sul do Chile. E podemos ver o que nos propõe o futuro

da Monsanto[3], um futuro absolutamente uniforme, que não encontra a diversidade da natureza e cria a ideia de que a natureza é de soja e de cana-de-açúcar.

E essa resistência, essa luta, não se dá apenas na América Latina de hoje. A América Latina sempre foi a vanguarda dessas lutas; por quê? Porque somos o limite imediato com o império. É por isso que temos sempre mantido a vanguarda dessas lutas. A geografia nos condena a sermos anti-imperialistas, por uma questão de sobrevivência, do contrário não podemos sobreviver. Mas estão lutando também na Espanha, estão lutando nos Estados Unidos. O movimento ocupar Wall Street é importantíssimo. Vocês sabem que nos últimos 30 anos, 90% da população dos Estados Unidos não melhorou a sua participação na distribuição de renda? Os únicos que melhoraram foram os 10% mais elevados e 1% superior. É por isso que o rapaz diz: Somos 99% das pessoas que não melhoraram. Em uma família típica nos Estados Unidos, pai, mãe e dois filhos, qual é a renda familiar? Não chega a 50 mil dólares por ano. Se quiserem que um dos filhos faça uma pós-graduação, quanto lhes custa? 70 mil dólares ao ano. Ganham 50 mil e têm que pagar 70 mil para um filho poder fazer pós-graduação nos Estados Unidos. Por isso há um endividamento enorme das famílias desesperadas, tratando de fazer com que seus filhos estudem. Pois a educação se converteu em um negócio e querem que em toda a América Latina, em todo o mundo se torne um negócio, e um negócio caríssimo. Então, uma família não pode mandar seus filhos à universidade a não ser que peça para o banco. E o banco faz um negócio enorme, cobrando taxas absurdas das famílias. Eles estão protestando, é a primeira vez em muitos anos que nos Estados Unidos começa a aparecer uma crítica não só ao governo, não uma crítica econômica,

3 A Companhia Monsanto é uma indústria multinacional de agricultura e biotecnología situada nos Estados Unidos. É a empresa líder de sementes geneticamente modificadas.

mas uma crítica ao capitalismo, e isso é uma mudança cultural de enorme significado. Antes não se falava de capitalismo, porque se pensava que era algo tão natural como o ar. E, agora, de repente, devido a essa crise nos Estados Unidos, as pessoas se dão conta de que o capitalismo é uma criação histórica feita por homens e mulheres e que pode ser desfeita também por homens e mulheres. Por isso é muito importante essa luta.

Também há uma luta heroica na Grécia. Também vamos ver o que dizem os islandeses na Islândia; quiseram fazer um ajuste fenomenal, validando uma fraude feita pelos banqueiros. Os islandeses saíram às ruas e desafiaram o governo, organizaram um plebiscito, disseram: não vamos pagar essa dívida externa fraudulenta. Saíram às ruas e queimaram simbolicamente alguns dos banqueiros. Esse é um exemplo interessante. Tudo isso nos fala das grandes lutas por autodeterminação nacional e por independência de nossos países, pela unidade da grande pátria, que não vai ser a única a resistir à ofensiva do império.

Aqui temos alguns que lutaram pela grande pátria, que fizeram um enorme esforço: Simón Bolívar, que foi um gênio politico e militar extraordinário; também José de San Martín e José Gervasio Artigas. Mas não podemos nos esquecer de precursores, dos grandes líderes que lutaram por nosso povo na sua origem, pela pátria grande, que tinham uma concepção continental da luta: Túpac Amaru, Túpac Katari, Manuela Sáenz, que foi a grande companheira de Bolívar, uma mulher com uma visão política extraordinária. Não devemos e não podemos esquecer-nos de Toussaint Louvertoure, fundador, no Haiti, da primeira república independente negra que, em 1804, declarou a liberdade para os negros no Haiti e proclamou a República independente da França. Sabem quando o Haiti parou de pagar a indenizações da guerra da liberação nacional à França? À França democrática, liberal e progressista? Em 1947, quase um

século e meio chupando o sangue do Haiti. A ponto de destruir o Haiti, que era a mais importante e mais rica colônia do Caribe. Devido ao saque da metrópole França, com a cumplicidade depois de ingleses e norte-americanos, acabou sendo um dos países mais pobres do hemisfério ocidental.

Há outros grandes precursores, como José Martí, um homem que expressou como ninguém a importância de preservar toda a América Latina do domínio americano; Farabundo Martí, com suas lutas para os camponeses em El Salvador, que foi massacrado pela guarda nacional, em 1932, e pela força expedicionária dos Estados Unidos. E teríamos tanta gente para lembrar, aqui. Luís Carlos Prestes, com a sua coluna extraordinária, também desconhecida em grande parte da América Latina; o que a Coluna Prestes significou, quem inspirou? A longa marcha de Mao Tse-Tung, como foi mencionado logo cedo aqui pela Conceição, se inspirou no que foi a Coluna Prestes no Brasil, como um grande precursor da independência de nosso povo, igual a Camilo, igual a Torres, igual aos zapatistas.

E aqui estão Fidel e o Che, que marcaram a marcha para a segunda e definitiva independência, com esse nível de agressão dos Estados Unidos, com 76 bases militares permanentemente localizadas na região e a manutenção do bloqueio a Cuba há mais de meio século. A luta heroica de Cuba tem que ser um elemento, uma referência fundamental para todos nós, que demonstra que um país pequeno, que um país pobre, que um país sitiado, que um país bloqueado pode ter políticas sociais que fazem, por exemplo, inúmeros indicadores de saúde. Cuba está melhor que muitos países em desenvolvimento; isso é para dizer àqueles que dizem que nosso projeto socialista é utópico. Aqui a única utopia e uma má utopia, é a utopia de mercado, que vem produzindo esse desastre na América Latina.

Aqui começaram com Fidel e Che, outros vieram e fizeram da sua maneira, como Chávez e Evo. E muitos passaram por aqui, como, por exemplo, Salvador Allende, que pagou com a sua vida por uma sociedade mais justa, uma sociedade democrática, uma sociedade livre. E Juan Bosch, um grande dominicano, pensador das Américas, que fez várias reflexões sobre o Brasil, foi deposto pelas armas de seu governo. E os Estados Unidos enviaram 40 mil *marines* para acabar com o mau exemplo do governo de Bosch. São todos grandes atores; temos que estar felizes com a nossa tradição, que vem da época colonial com Túpac Amaru e Túpac Katari.

Não podemos esquecer-nos da nossa luta e da luta dos direitos humanos. Vejam a colombiana Piedad Córdoba[4], que está lutando para resolver o conflito armado. Esses são aqueles que querem outro mundo. Outros não querem outro mundo possível, sem nenhuma outra chance, e não vamos convencê-los de que outro mundo será melhor.

Os Estados Unidos estão sendo o que Hitler não pôde ser, querem derrotar toda a Europa. E isso vem acontecendo e acabando com governos. Sabem quantos governos caíram na Europa desde a crise de 2008 até hoje? Caíram 17 governos, que mudaram de rumo, e vários deles caíram com golpes de mercado ou golpes de Estado.

E para terminar: que mundo será esse? Será o mundo de Marx, que talvez se equivocasse no diagnóstico. Ele e seu amigo Engels acreditavam que esse mundo viria no século 19; estavam muito apressados. Mas já aconteceu muito do que disseram. Pode-

4 Piedad Esneda Córdoba Ruiz é advogada e política da Colômbia. É ex-senadora. Ela teve seu mandato cassado pela Procuradoria Geral da Colômbia, que a tornou inelegível por 18 anos sob a acusação de colaboração com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc). A última eleição ganha por ela foi no início de 2010.

se mudar esse mundo, é claro, mas sem luta ele não vai mudar. E quando digo luta, digo primeiro que a organização é fundamental, porque, se tem algo que o Estado capitalista faz, é desorganizar o campo popular; segundo, que a conscientização tem extrema importância porque a luta sem consciência não serve. É preciso clara consciência do perigo que estamos enfrentando e das armas que dispõe o adversário. E, por último, temos que ter as estratégias e as táticas adequadas para poder prevalecer nessa luta. Porque, acredito, que com a luta esse outro mundo é possível. Sem lutar, nosso futuro será a barbárie capitalista.

Muito obrigado!

Bibliografia de apoio

AMIN, Samir. **El hegemonismo de los Estados Unidos y el desvanecimiento del proyecto europeo.** Madrid: El Viejo Topo, 2001.

_____. **Más allá del capitalismo senil**. Barcelona: El Viejo Topo, 2003.

_____. **La crisis:** salir de la crisis del capitalismo o salir del capitalismo en crisis. Barcelona: El Viejo Topo, 2009.

BORON, Atilio A. **América Latina en la geopolítica del imperialismo**. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg, 2012. <http://badaracolibros.com.ar/>.

_____ (Org.). **Nueva hegemonía mundial: alternativas de cambio y movimientos sociales.** Buenos Aires: CLACSO, 2004. Ver todos os artigos, incluindo a exposição de encerramento a cargo de Fidel Castro Ruz, em <http://biblioteca.clacso.edu.ar//clacso/se/20100613080917/nuevah.pdf>.

_____. **La cuestión del imperialismo**. Disponível em:

http://biblioteca.clacso.edu.ar//clacso/formacion-virtual/20100715085933/cap23.pdf

_____. **Aula inaugural: Pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo.** Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar//clacso/formacion-virtual/20100715074015/cap2.pdf>.

BERTACCINI, Rina. **Militarización imperialista y búsqueda de alternativas.** Buenos Aires: Editorial Cartago, 2010.

BULARD, Martine. El poder mundial se desplaza. **Le Monde Diplomatique**, Buenos Aires, edición especial Mayo-Junio 2012, p. 6-8.

CECEÑA, Ana E. **El Gran Caribe:** umbral de la geopolítica mundial. Quito: FEDAEPS, 2010.

_____; YEDRA, Rodrigo; BARRIOS, David. **El águila despliega sus alas de nuevo:** un continente bajo amenaza. Quito: FEDAEPS-Observatorio Latinoamericano de Geopolítica, 2009.

CALLONI, Stella **Operación Cóndor:** pacto criminal. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2006.

CONDE, Narciso Isa. **Los halcones atacan:** estrategia de EU en el siglo XXI y alternativa revolucionaria. Santo Domingo: Editora Tropical, 2002.

KAGAN, Robert. **Poder y debilidad:** Europa y Estados Unidos en el nuevo orden mundial. Taurus Ediciones, 2003.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependencia e neoliberalismo na América Latina.** Sao Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Imperialismo y dependencia**. Caracas: Biblioteca Ayacucho de Clásicos Políticos da América Latina; Banco Central de Venezuela, 2012.

PANITCH, Leo; GINDIN, Sam. Capitalismo global e imperio norteamericano. In: **Socialist Register 2004**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponíveis em língua portuguesa, na Biblioteca Virtual de CLACSO: <www.clacso.org>.

_____. Las finanzas y el imperio norteamericano. In: **Socialist Register 2005**. Buenos Aires: CLACSO, noviembre 2005. Disponíveis em língua portuguesa, na Biblioteca Virtual de CLACSO: <www.clacso.org>.

SANTOS, Theotonio dos. **Del terror a la esperanza:** auge y decadencia del neoliberalismo. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Empire of Capital**. London: Verso, 2003.

DESAFIOS HISTÓRICOS E ATUAIS DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

Gaudêncio Frigotto

Boa noite, colegas de mesa e participantes deste Seminário Internacional sobre Educação do Campo. Na meia hora que compartilhei do intervalo dos debates, percebi que boa parte das pessoas que aqui estão são do convívio de vários embates, de vários seminários, e isso me alegrou muito. Também me sinto muito em casa porque, embora more há 37 anos no Rio de Janeiro, ainda guardo um pé muito forte no Sul. É bom ouvir o sotaque, mas o melhor ainda, e o que deixa a gente confortável, é falar num seminário com a particularidade deste. É que na verdade quem aqui está não vem para ditar verdades, nem para colocar ponto final no debate. Vem aqui exatamente num espaço de pensamento e de interpelação das nossas teorias para ver o quanto elas dão conta,

para entender e ler mundo real. Trata-se de um seminário que busca qualificar nossa luta.

Ao entrar neste auditório e tendo essa compreensão, lembrei muito da primeira vez que fui a Cuba e que tirei uma manhã para ir fazer um passeio de barco com um pescador, junto com seu filho de 12 a 15 anos. Não passou muito tempo e este jovem me olhou e perguntou em espanhol: Que fazes tu? A primeira resposta foi fácil: Sou professor. Imediatamente me retrucou: E que tal, então, que me ensine algo. Aí ficou mais difícil, mas fiquei muito mexido com aquela ideia daquele jovem querer saber algo naquela circunstância. Creio que a gente se reúne no seminário para isso: aprender uns com os outros.

E o tema que me foi solicitado, o mundo do trabalho e os desafios da educação dos trabalhadores urbanos, causou-me de início surpresa, e perguntei-me: mas afinal de contas, por que os organizadores deste seminário colocam o tema do trabalho urbano se o seminário é um seminário da Educação do Campo? Por certo deveria ter alguma razão. Acho mesmo que há várias razões e eu tentarei interpretar.

Vou falar menos de educação porque aqui todos falam disso, todos discutem, mas, sim, onde se situam os problemas históricos da educação dos trabalhadores e trabalhadoras urbanos e do campo. Se der tempo, no debate a gente aprofunda isso e a colega Sônia Rummert, que em seguida falará, certamente irá aprofundar estes aspectos.

Trabalhadores urbanos e do campo numa mesma luta

Um primeiro aspecto que me parece importante dizer por que é fundamental pensar a educação dos trabalhadores, os desafios do trabalho e dos trabalhadores urbanos em um seminário da Educação do Campo, é porque, como vários dos líderes do movimento dos sem terra nos apresentam, a luta histórica pela reforma agrária não é mais a luta, sobretudo, pela terra. Ainda que seja pela terra, é uma luta da classe trabalhadora e, mais que isso, da humanidade para saber que tipo de alimento se quer comer.

Isso tem como consequência, então, que esse é um tema que não atinge só a Educação do Campo e nem os problemas do campo; atinge os problemas dos trabalhadores e trabalhadoras que estão atentos ao caráter destrutivo das relações econômicas e sociais que atingem homens e mulheres trabalhadores do campo e da cidade.

Mas há um segundo aspecto, no caso brasileiro, muito importante ligado ao primeiro. Se for verdade que, nos anos 30 até os anos 80, a fração da burguesia brasileira dominante e dos *lobbies* no Congresso Nacional e no Poder Judiciário era a burguesia, sobretudo, industrial e coligada, obviamente, no arranjo de classe com as oligarquias agrárias, hoje nós temos uma fração moderna da burguesia do agronegócio que é a que tem mais poder político e jurídico neste país. E é por isso que a luta que diz respeito a que tipo de alimento se quer comer hoje no mundo e qual a relação dos seres humanos e da natureza coloca a classe trabalhadora do campo e da cidade no confronto com o agronegócio. E essa não é uma luta menor; pelo contrário, é uma luta central.

Aqui se situa um desafio dos movimentos sociais, sindicatos e demais organizações da classe trabalhadora, e este é de entender que as categorias, os conceitos com os quais lemos a realidade são

históricos. Sem este entendimento ficamos presos a velhos chavões.

Creio que os organizadores deste seminário estavam entendendo assim ao nos colocar que é fundamental pensar essa relação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e dos trabalhadores e trabalhadoras urbanos.

A relação trabalho e educação: Qual relação interessa à classe trabalhadora?

O aspecto acima assinalado vinca-se ao ponto a que quero ater-me mais. Trata-se de que tipo de desenvolvimento, de que tipo de relações se estabelecem na produção da existência e que tipo de formação humana, de educação, não no sentido estrito, só escolar, queremos trabalhar com nossos jovens, nossas crianças e nossos adultos para superar a sociedade baseada na exploração.

Obviamente, e talvez a gente pudesse dizer que se há um espaço que, pelo sofrimento, pela luta dos movimentos sociais do campo, ainda conserva uma perspectiva de radicalidade crítica da educação é exatamente a Educação do Campo. Nisso há um grande aprendizado a ser feito porque, hoje, grande parte das Secretarias de Educação caiu e cai na tentação de contratar, até pela pressão dos governos, organizações e empresas como o Instituto Airton Sena, Instituto Unibanco, Instituto Positivo e Instituto Pitágoras para gerirem, no conteúdo, método e na forma, os processos educativos.

O que ocorre é que essas instituições estão na lógica do mercado, de produção de apostilas e materiais em pacote como se fossem mercadorias e, como tal, não há mais o sujeito aluno, com sua especificidade de origem de classe, sua cultura e seus

valores. Também não há mais o professor como sujeito central na organização do processo pedagógico.

Se vocês, por acaso, lerem o jornal *O Globo* de hoje, 12 de novembro de 2012, o editorial trabalha experiências, de Minas Gerais e Rio de Janeiro, de controle do professor pelo Banco Mundial. E essa proposta é apresentada como a proposta que vai resolver os problemas da educação no Brasil.

Temos aqui, certamente, outro desafio para quem atua com as lutas dos trabalhadores da cidade e do campo. Trata-se de desmontar os vários fetiches centrados numa visão mercadológica de educação e que dia a dia penetram nos corações e mentes dos que atuam não só na educação, mas nos vários campos da formação humana. É, pois, fundamental pensar que tipo de educação, trabalho, enfim, de sociedade que queremos construir para nossos jovens e nossas crianças. É dentro desse aspecto que gostaria, muito mais do que me alongar, de trazer duas ou três ideias de caráter, talvez mais teórico e metodológico, para analisar a relação trabalho e educação dos trabalhadores da cidade e do campo.

Uma primeira questão é que especialmente as gerações novas, filhos e filhas da classe trabalhadora e de seus pais, foram sendo convencidas dentro de uma visão invertida de como se produz a sua realidade. A ideia repetida é de que, para terem algum sucesso na vida, elas deveriam investir no seu "capital humano", na aquisição do conhecimento. Mas como investir se suas famílias são pobres e a escola pública para os filhos da classe trabalhadora é desmantelada?

Essa ideia de "capital humano" começou nos anos 1970 no Brasil. Eu mesmo sou professor titular de uma disciplina que nasceu neste período – Economia da Educação – e fui um dos primeiros a

fazer uma crítica à ideologia do capital humano.[5]

Se os pobres quiserem ter sucesso, têm que investir em educação. Não se discute qual educação. Por certo ter acesso a uma boa escolaridade, uma efetiva educação básica (a que dá base) é importante para tudo. É importante para a vida, é importante para a cultura, é importante para o mundo da produção. Não há por que negar, além da educação básica, o preparo técnico e profissional. Mas os ideólogos do capital humano esquecem de fazer a seguinte pergunta: os pobres são pobres porque têm pouca escolaridade ou têm pouca escolaridade porque são pobres?

Se a gente olha a realidade dentro de uma perspectiva histórica, vamos responder que os pobres têm pouca escolaridade porque são pobres, então nós não podemos cometer essa inversão. Temos que entender primeiro, dentro de nossa sociedade, por que se produz a pobreza, a divisão em classes sociais e por que quem produz sua existência material de forma precária tem acesso a uma escola e a uma educação precária, saúde precária, cultura precária.

Em 29 de março deste ano (2012), completaram-se 129 anos da morte de um senhor chamado Karl Marx. E seu amigo de luta política em defesa da classe trabalhadora e de escrita, Engels, fez um breve discurso, como qualquer amigo o faria em memória do amigo que perdera. Por certo ele sintetiza a grande herança de Marx, em uma página, e eu vou lê-la, porque me parece que isto é um ponto crucial por duas razões.

Primeiro, para a gente não cometer a inversão de culpar as vítimas (os pobres) pelo fato de serem vítimas e, segundo, discutir que tipo de formação, que tipo de valores, que tipo de conhecimento, que tipo de conteúdo, método e forma de educar

5 O leitor que queira aprofundar este debate crítico veja Frigotto (2010 e 2011)

interessam aos trabalhadores urbanos e do campo para que possam ler adequadamente a realidade do país em que vivem.

O amigo Engels escreveu o seguinte:

> O que o proletariado combativo europeu e americano, o que a ciência histórica perderam com [a morte de] este homem não se pode de modo nenhum medir. Muito em breve se fará sentir a lacuna que a morte deste [homem] prodigioso deixou. Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da Natureza orgânica, descobriu Marx a lei do desenvolvimento da história humana: o simples facto, até aqui encoberto sob pululâncias ideológicas, de que os homens, antes do mais, têm primeiro que comer, beber, abrigar-se e vestir-se, antes de se poderem entregar à política, à ciência, à arte, à religião, etc.; de que, portanto, a produção dos meios de vida materiais imediatos (e, com ela, o estádio de desenvolvimento econômico de um povo ou de um período de tempo) forma a base, a partir da qual as instituições do Estado, as visões do Direito, a arte e mesmo as representações religiosas dos homens em questão, se desenvolveram e a partir da qual, portanto, elas têm também que ser explicadas – e não, como até agora tem acontecido, inversamente. Mas isto não chega. Marx descobriu também a lei específica do movimento do modo de produção capitalista hodierno e da sociedade burguesa por ele criada. Com a descoberta da mais-valia fez-se aqui de repente luz, enquanto todas as investigações anteriores, tanto de economistas burgueses como de críticos socialistas, se tinham perdido nas nuvens (BARATA MOURA, et al., s. d., p. 179-181).

Isso nos mostra que não é a educação que explica a sociedade, ainda que determinada forma de educação explique a sociedade. É a forma como os homens se relacionam na sociedade que produz determinado tipo de educação, tipo de direito e que determina o tipo de arte, etc.

A relação entre capital e trabalho na sociedade capitalista se processa na produção e expressa a lei da mais-valia. Com a descoberta da mais-valia fez-se aqui de repente luz, enquanto todas as investigações anteriores, tanto de economistas burgueses como

de críticos socialistas, tinham-se perdido nas nuvens. Eu creio que essas duas leis nos dão uma diretriz de ordem metodológica para distinguir as práticas políticas, as práticas sindicais e as práticas educativas.

Toda hora a ordem social muda, é verdade, mas as mudanças podem mudar para conservar aquela ordem social injusta ou para alterar ou revolucionar aquela sociedade. Creio que esses pontos é que nos permitem, então, entender qual é hoje a situação dos trabalhadores urbanos e do campo frente à lei primeira, a sua reprodução. A lei de que primeiro precisam comer, ter um teto, vestir-se.

Como é que os jovens, as novas gerações, os filhos da classe trabalhadora entendem a questão do trabalho colocada neste seminário? Trata-se de entender a lei primeira e a lei segunda a que se refere Engels.

Mesmo sabendo que a maioria aqui presente faz essa distinção, é importante reiterar a distinção do trabalho como atividade vital, como o define Marx na sua obra fundamental: *O Capital*. Para Marx, o ser humano, com seus braços, seu corpo e seu pensamento, relaciona-se com a natureza e a transforma em seu benefício. E, ao criar novos instrumentos para agir sobre a natureza, a transforma e, concomitantemente, transforma a si mesmo. A esta ação vital imprescindível à vida é que Max denomina de trabalho. Nesse sentido é que o trabalho é um direito inalienável. Tirar de alguém o direito dessa relação é condená-lo à subnutrição, à indigência e à mutilação. Vale dizer, é condená-lo a não poder cumprir com a lei primeira, lei que é de sua reprodução vital.

Mas, se o trabalho é um direito, é também um dever. Dever, pois se todos somos seres da natureza que precisamos comer, todos, de acordo com a idade, devem colaborar na tarefa de produzir, pelo trabalho, a subsistência. Daí é que decorre a ideia do trabalho

como princípio educativo. Trabalho como princípio educativo imediatamente não tem nada a ver com a escola, nem com aprender fazendo. Para Marx, Engels e Gramsci, o trabalho como princípio educativo é princípio de formação do caráter do homem novo, do homem não explorador, do homem que quer uma sociedade nova, uma sociedade socialista. Portanto, onde todos desde a infância vão aprender a contribuir de acordo com sua etapa de vida, com aquilo que é o imperativo. Se alguém come, tem que produzir, sem o que não é ético.

Aqui há um ponto que não podemos confundir. O trabalho como valor de uso e princípio educativo e o trabalho sob o capitalismo.

Trata-se, portanto, da segunda lei, de distinguir o trabalho como valor de uso, atividade vital, das formas históricas que assume o trabalho sob as sociedades de classe: trabalho escravo, trabalho servil e, sob o capitalismo, compra e venda de força de trabalho – emprego.

O capital busca uma força de trabalho que dependa cada vez menos da qualidade do trabalhador (a isso Marx chama de trabalho abstrato ou força de trabalho). O capital busca para isso fragmentar as atividades, tanto no setor urbano quanto, especialmente, no agronegócio no campo, para substituir a seu bel-prazer quando quer os trabalhadores que resistem à exploração.

O capital explora mais quanto mais tiver uma classe trabalhadora desorganizada. Isso permite entender como o mesmo trabalho feito em Porto Alegre, numa metalúrgica, pode ganhar até cinco vezes menos do que outro realizado lá na Alemanha. E o que significa isso? Primeiro que lá e cá eles são explorados porque há mais-valia nos dois lugares. Mas o grau de exploração é que difere, devido a uma maior força e organização dos trabalhadores.

Quando um companheiro ou companheira dos movimentos sociais e populares ou um aluno de Introdução à Economia Política entenderem isso, entenderão o funcionamento da própria sociedade. Será difícil que permaneçam os mesmos. Lerão de modo diferente, por exemplo, os jornais tipo *Zero Hora*, *O Globo*, *Folha de S. Paulo*, *Estadão*, etc., que são jornais que defendem quase exclusivamente, e uns exclusivamente, os interesses do capital e do grande capital.

Estaria, dentro do sistema capitalista, o conhecimento, a ciência e a técnica, produzidos pela humanidade, a serviço de todos, como se propala?

O que nós estamos vendo hoje em relação à ciência e à tecnologia, sob as relações capitalistas, é aquilo que, uma vez mais, Marx escreveu em *O Capital*. Ele dizia que todo avanço científico e invenção técnica que poderia ser extensão de membros e sentidos humanos e gerar tempo livre, sob as relações capitalistas, é um sofrimento e uma tortura para o trabalhador. Por quê? Porque cada vez mais o capital se apropria desse conhecimento do produto da humanidade, inclusive dos trabalhadores, e o remete contra os próprios trabalhadores em forma de técnicas e novas formas de organização do processo produtivo, desemprego estrutural e superexploração dos empregados.

Eu teria aqui muitos dados, mas vou usar um dado de um professor curioso. Eu hoje vim no carro dirigido pelo "Robozinho", como é conhecido entre os seus colegas.

Metalúrgico por 27 anos, ele me disse que, quando trabalhava em uma das metalúrgicas de Canoas/RS, o número de trabalhadores era de uns 14 mil e que hoje são 6 ou 7 mil. Ele também me deu outro dado que é impressionante, e isso confere mais ou menos com os dados gerais que a gente está acostumado a analisar quando vê o que significam as novas tecnologias, especialmente, mas não só nos trabalhos industriais. Ele me deu o nome de outra empresa, que

agora não lembro (eu anotei em algum lugar), que produz tratores e ceifadeiras. Em 1975, essa empresa tinha 5 mil trabalhadores e produzia de 30 a 45 tratores por mês e entre 15 e 20 ceifadeiras. Hoje, essa mesma empresa produz 130 tratores e 90 ceifadeiras com um terço do número de trabalhadores.

Outro exemplo que ele trouxe é do agronegócio, que mostra, exatamente, que o mesmo expressa a combinação da ciência e da tecnologia e das técnicas industriais no campo. E isso mostra que os trabalhadores do campo e da cidade são submetidos, cada vez mais, aos mesmos padrões de exploração e expropriação.

Robozinho, continuando a conversa, que a esta altura era uma rica entrevista, também relatou que conheceu uma fazenda, um plantio de arroz de 500 hectares, onde a família dele toda, inclusive ele, foi trabalhar. Antes da mecanização, na época da colheita, empregavam de 3.500 a 5 mil pessoas. Essa fazenda, hoje, continua produzindo nos 500 hectares, só que ela emprega 16 pessoas.

A pergunta é: para onde foram os metalúrgicos e os trabalhadores da fazenda de arroz? Para onde foram os trabalhadores que estavam antes em suas pequenas propriedades?

Estão na periferia de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Porto Alegre, nas periferias de Pelotas etc., tentando, de forma cada vez mais precária, fazer face à lei primeira citada por Engels: buscar o que comer, vestir e ter um teto para si e seus filhos.

É nesse contexto que presenciamos hoje um dos grandes problemas de uma sociedade que não pode prometer futuro às novas gerações do presente e às que virão, mesmo que tenham escola. As estatísticas da Europa, Itália e França, é melhor. Espanha, Portugal e Grécia dizem que 50% dos jovens, a geração que está aí, não vai arrumar emprego, e isso quem diz é a OIT – Organização Internacional do Trabalho. No Brasil, entre 18 e 20% dos jovens

não vão encontrar emprego. Na América Latina, 13 milhões de jovens nem estudam e nem trabalham. O que fazem estes jovens? São jovens que estão sendo mortos dia a dia ou presos porque se metem nos caminhos de pequenos delitos, ou são vítimas das várias formas de tráfico.

E qual a leitura que o jovem faz dessa realidade? A escola não resolve nosso problema e, por isso, o jovem do mundo de hoje acredita cada vez menos que a galinha dos ovos de ouro é a escola. E isso é um problema. A escola não lhe dá futuro, porque a sociedade não lhe dá chance, até mesmo de emprego explorado. Mas o conhecimento é algo fundamental à vida. Os educadores têm o desafio de trabalhar essa contradição.

A escola básica é um direito, a universidade é um direito, mas é um direito para poder ler de forma diferente a sociedade. Ler como o historiador Eric Hobsbawm, que há poucas semanas faleceu. Para ele, definitivamente, as pessoas não foram feitas para o capitalismo e, por isso, o socialismo continuava na agenda. Do mesmo modo e se a gente quer um desenvolvimento sustentável, ao contrário de fazê-lo com o mercado e o agronegócio e suas cartilhas, a gente tem, como sublinha esse pensador, que fazê-lo contra o mercado e as fortalezas do mercado.

Então, qual é o nó para o futuro? Eu entreguei para a professora Conceição Paludo, que coordena este evento, um pequeno vídeo de 50 minutos que é fruto de mais de 50 horas de gravação numa pesquisa que fiz, há quatro anos, com jovens que frequentam políticas tipo Pronatec, Proeja, Projovem etc., e com alguns que passam por essas vias e chegam até a universidade.

Os depoimentos desses jovens são inequívocos: eles buscam o direito da educação e encontram uma educação mutilada. A educação pública no Brasil é uma educação, como analisa uma colega minha, Eveline Algebaile, que se efetiva numa escola que

se alarga para menos. Isto é, uma escola que é para tudo, menos para aquilo que deveria ser. Tem que resolver todos os problemas, do comer à sexualidade, e, ao fim, ela não cumpre seu papel, que é o de organizar a leitura crítica do mundo e dar ao jovem a dupla cidadania negada: o da participação na definição da sociedade e a possibilidade de ter espaço no mundo da produção para produzir a sua existência e de seus filhos dignamente.

E esses jovens dizem o seguinte, por exemplo, em um depoimento de um entrevistado: Eu venho de uma família muito pobre e os pais acham que, pelo fato de fazer universidade, vou ter futuro. Eu terminei o curso e o futuro chegou, mas eu não tenho emprego.

Mas isso pareceria uma questão do chamado Terceiro Mundo, só que não é. Há uma série de depoimentos de jovens ingleses que saem da universidade e o que lhes resta é ser garçom, ou, enfim, cuidar no metrô, etc. Então esta é uma grande questão para nós educadores: vamos continuar dizendo "eduque-se que você terá futuro"? Mas se ele não tiver futuro, será que ele não vai acreditar que é porque ele é incompetente, ou nós não fomos competentes para dar-lhes a chave para o futuro?

Vejam que não estou aqui dizendo que a escolaridade não seja fundamental na vida da gente; não fosse isso, a gente não estaria aqui. Não é isso, mas ela depende de algo anterior que se define nas relações sociais. E essas relações sociais são obviamente cada vez mais opacas e desiguais.

Do ponto de vista do trabalho como emprego, isto é, venda da força de trabalho, crucial para quem não tem propriedade, a categorização do Robert Castel é cada vez mais explícita. Para Robert Castel, temos hoje a seguinte realidade do emprego:

Um primeiro grupo de trabalhadores, que são empregados

em tempo integral, também é desestabilizado no emprego, porque cada dia perde um direito. E se vocês falarem com o "Robozinho", ele vai dizer o seguinte: a praga hoje dentro das empresas é a propalada participação dos trabalhadores nos lucros. Isso faz com que cada equipe se reúna, onde uns são policiais do outros. Isso para dar maior produtividade, ou seja, maior lucro ao patrão e umas migalhas para quem produz mais. Isso desagrega a confiança do trabalhador com o outro e mata o sindicato. Mas hoje isso é proposta para a escola, para a universidade de um modo geral. A escola do Unibanco e a do Airton Senna induzem a pagar por produtividade, pagar por prêmio, etc.

Isso está entrando como uma espécie de gás carbônico letal. Os direitos estão sendo minados em nome da flexibilização, empregabilidade, de ter ou não as competências requeridas pelo mercado. Todas essas noções podem ser traduzidas, por mais exploração e mais lucro para o capital.

Um segundo grupo de trabalhadores são os que têm trabalho precário, que trabalham em tempo parcial e completam com "bicos". E, finalmente, um contingente cada vez maior do que Castel denomina de "sobrantes", isto é, daqueles que não são necessários imediatamente à produção, ainda que o capital até os aproveite de outras formas. Um bom exemplo é a existência da indústria do crime e das prisões. As prisões rendem para alguém, tanto que boa parte do mundo privativa as prisões.

Mas esse, por certo, não é o destino da classe trabalhadora. Como nos indica Florestan Fernandes:

> A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que "fecham" ou "abrem" os circuitos da história (FERNANDES, 1977, p. 5).

A título de considerações finais

Este cenário coloca para nós, como educadores, diferentes desafios e algumas perspectivas. Tive a felicidade de trabalhar, ao longo de 2011, com uma equipe para tentar fazer um dicionário, mais que um dicionário, porque são textos de nove páginas, sobre: campo, Educação do Campo e políticas públicas e direitos humanos[6]. E a questão central que norteou as discussões e a orientação dos mais de 100 intelectuais que se articulam a lutas da classe trabalhadora foi de como pensar a Educação do Campo não nela mesma, mas como ela se articula às lutas dos camponeses na sociedade brasileira. A Educação do Campo em relação ao problema da reforma agrária, ao problema do alimento, ao problema da natureza, ao problema da "sustentabilidade".

Diria que nesse dicionário, nos mais de 100 verbetes, podemos encontrar a relação entre trabalho, educação e desenvolvimento que interessa não só aos trabalhadores do campo, mas ao conjunto da classe trabalhadora. Aponta-se, em cada verbete, a perspectiva de mudanças que visam alterar as relações sociais vigentes para conservá-las e de mudanças que buscam alterar as relações sociais vigentes pela raiz.

Isso é tudo ao contrário das mistificações que se tenta impingir com um conjunto de noções que, em vez de nos ajudar entender a realidade que vivemos, a mascaram. Trata-se de noções dominantes na produção acadêmica, nas universidades e propaladas nos meios privados de comunicação.

Uma primeira mistificação é de que nós vivemos na sociedade do conhecimento e que, portanto, não tem mais sentido falar em

6 Ver Caldart et al., 2012.

classes sociais, em desigualdade social. Ora, quem é que tem a propriedade e o controle do conhecimento e da tecnologia? Os exemplos acima da fala de "Robozinho" nos indicam claramente. Não há muito tempo. Um dos maiores neurologistas brasileiros operou, na Santa Casa, um jovem que tinha tumor na cabeça. A cirurgia foi um sucesso, e esse jovem pode ter vida normal, desde que ele tome um remédio para que o tumor não volte. Esse remédio custa, aproximadamente, 70 mil reais por mês. Eis aí o que significa sociedade do conhecimento! Quem se apropria do conhecimento? Essa é a pergunta e a leitura que nós temos que fazer e ajudar o jovem a fazer.

Outra mistificação é de que já não basta que o trabalho de um trabalhador tenha qualidade; tem que ter qualidade total. E o que significa isso na realidade? Que o trabalhador faça o que se lhe prescreve, em menor tempo, e que essa mercadoria seja vendida o mais rápido possível.

Mas no campo pedagógico há uma infinidade de noções que mascaram o tempo de violência do capital sobre os trabalhadores. Além das já citadas, infestam a área a pedagogia das competências, o trabalho por competência, a flexibilidade, a racionalização, o empreendedorismo, o capital social, etc. Essas são todas noções que encobrem, exatamente, o sentido das relações sociais de exploração.

O dicionário acima mencionado procura desvelar essas noções numa verdadeira batalha de ideias. Os representantes do agronegócio, como a senadora Katia Abreu e os que atuam na justiça como prepostos dos latifundiários, dizem que o agronegócio salva o mundo porque ele produz a *segurança alimentar*. Os laboratórios, que produzem esse remédio de 70 mil, também se vangloriam porque dizem ter a ciência que pode salvar vidas. Agora, como é que você tem acesso ao remédio e ao alimento, isso eles não falam. Nós temos um ex-presidente que se notabilizou no mundo porque,

em seu discurso de posse, não seguiu o protocolo de leitura de algo formal e apresentou como grande meta prioritária de seu governo garantir três refeições por dia a 40 milhões de brasileiros que comiam menos que o gato ou o cachorro de estimação.

Há 40 milhões de brasileiros passando fome e os defensores do agronegócio dizem que dão segurança alimentar. Onde está a segurança alimentar se o Brasil é um dos países que mais exporta alimentos, na lógica de colocar esses alimentos onde rende mais? Quando nosso aluno e o militante entender isso, ele vai fazer sua parte. Mas se todo dia ele acreditar no discurso do agronegócio e da mídia, ele vai assumir que a fome vem da incompetência, da preguiça, e será um alienado ambulante e estaremos longe de mudanças que mudem de fato a sociedade da exploração.

Então, nosso papel não é pequeno. Qual é o contraponto dos companheiros dos movimentos sociais do campo, da Via Campesina, do MST, etc.? Nós queremos soberania alimentar, que compreende, inclusive, o que se produz e a qualidade do que se produz. Isso, sim, é ter sustentabilidade no sentido de sustentar-se e ainda ter um excedente para poder completar as outras necessidades.

Se a gente quer fazer um debate sério, temos que ver exatamente onde há uma luta na sociedade movida pelos trabalhadores e suas organizações. E, dentro dessa luta, descobrir como se desenvolve a luta pela educação.

Tenho feito um debate recentemente na Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), num colóquio sobre movimentos sociais e educação na América Latina, relacionando dois movimentos sociais que lutam no campo da educação. Um debate que me custou muita dúvida para colocá-lo, pois poderia e pode ser desvirtuado do sentido maior que se quer na luta do conjunto da classe trabalhadora.

Depois de certa idade, a gente se olha e diz: ainda não tenho o direito de dizer algumas coisas, ou, por mais que isso possa me custar, tenho o dever de dizer outras. Não como verdade, mas como caminho de busca de uma realidade humana melhor.

Fiz um contraponto da luta pela educação e do direito à educação, que se efetiva no Movimento dos Trabalhadores sem Terra e no Movimento Negro. Não estou fazendo um julgamento moral para dizer que um é bom e o outro ruim. É simplesmente para mostrar dois movimentos e que um tem que aprender com o outro, se queremos avançar ou incorporar as lutas. O Movimento Negro é um movimento que pautou a sociedade, pautou, inicialmente, algumas universidades públicas sensíveis à luta pelo direito ao ensino superior reivindicando cotas. Em seguida, pautou o Congresso Nacional e, por fim, o Supremo Tribunal Federal. A grande contribuição do Movimento Negro é, sem dúvida, desmistificar a tese da democracia racial e mostrar que a desigualdade e o preconceito de classe, no caso dos negros, se sobrepõem à desigualdade e ao preconceito racial. E isso não é pouco, até porque o debate de cotas avançou para outros grupos sociais. Mas a luta das cotas, se parar nelas, pode virar um *ovo de serpente*. Pode prestar-se às mais diversas manipulações sem alterar pela raiz a discriminação que atinge em maioria os negros, mas que atinge também outros grupos sociais. Nesse sentido, essa luta tem que ser uma luta que em seu fundo é uma luta de classe, para superar todas as formas de exploração de uns sobre os outros. Assim, Movimento Negro tem o desafio de disputar qual a educação, qual o sentido da educação para que as cotas não virem uma luta corporativa e a desigualdade de classe perdure para sempre[7].

7 Para um aprofundamento desta questão complexa e politicamente delicada, mas que devemos enfrentar com clareza e sem dogmatismo, ver um texto introdutório que produzi para um balanço de dez anos de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FRIGOTTO, 2010).

Qual é a grande contribuição da pedagogia do Movimento Sem Terra? É que eles aprenderam que a educação deles não é essa que foi impingida historicamente às crianças e aos jovens do campo. Tratava-se, inicialmente, de noções de leitura e escrita e saber contar, com a ideia de que quem nascesse filho de camponês não necessitava mais que isso. Toda a geração de meus irmãos mais velhos teve apenas quatro anos de escolaridade. Uma educação elementar para o campo, mas sem considerar quem eram os sujeitos do campo, sua cultura, valores etc.

Depois veio o êxodo rural, e aí a preocupação era a de que as crianças e os jovens ficassem no campo, mas continuando a negar a especificidade dos sujeitos do campo e as condições dignas de sua vida.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, na luta por terra, por reforma agrária, por direitos, foi entendendo que a educação escolar, mas não qualquer educação escolar, era uma mediação, uma arma na sua luta. Uma educação que não fosse apenas de alguns anos e também não para o campo e nem no campo, mas uma educação na qual o ponto de partida fosse os sujeitos trabalhadores do campo com seus saberes, cultura, etc.

Uma educação que os preparasse para ficar no campo com vida digna e por opção ou poder inserir-se em qualquer espaço da sociedade. O ponto de chegada é, pois, que a criança, o jovem e o adulto tenham o conhecimento, a cultura que a humanidade pode lhes dar. O MST entendeu que a educação era parte constituinte de sua luta e que essa era uma luta de classe. Uma luta que tem especificidade no campo e na cidade, mas que, ao fim, é uma luta dos trabalhadores do campo e da cidade.

Não por acaso, o MST e sua proposta educativa são sistematicamente demonizados pela grande imprensa. Os donos do capital e seus intelectuais entenderam que se trata de um movimento

que vai além da luta pela terra e seus processos formativos, porque busca relações sociais cujo horizonte é construir uma sociedade sem classes sociais, uma sociedade socialista.

No processo dessa caminhada, apresentam-se desafios e autocrítica para o campo de esquerda e das lutas dos trabalhadores do campo. O primeiro deles é o de renascer das cinzas do processo de despolitização da classe trabalhadora resultante de uma década ou mais (que começou com Collor de Mello e se desenvolveu nos oito anos da era Fernando Henrique Cardoso) de massiva disseminação da ideologia neoliberal calcada nos valores individualistas, pragmáticos e mercantilistas. Ideologia que penetrou em todas as esferas da sociedade e da vida. Uma tendência que se expressa na mercoeducação, no mercoconhecimento, nas mercoigrejas, etc.

Cabe ressaltar que, nesse período, ainda havia reação política, da qual, após três tentativas, elegeu-se um operário nordestino, sobre o qual pairavam e pairam os mais diversos preconceitos. O slogan "a esperança perdeu o medo" sinalizava um novo tempo. Um tempo de reformas que alterassem a realidade brasileira em todas as esferas, não para conservar, mas para alterar em profundidade uma das sociedades mais desiguais e injustas do mundo. Mudanças estruturais que não significariam a implantação pelo alto do socialismo, mas caminho que abriria essa possibilidade.

Paradoxalmente, após oito anos, o governo fez mais e melhores políticas de assistência e de transferência de renda para uma massa enorme de brasileiros que viviam na miséria absoluta. E isso garantiu a eleição de sua sucessora. Todavia, não se avançou minimamente em reformas estruturais – reforma agrária, tributária, jurídica, controle social da imprensa, efetiva universalização da educação básica e sob nova concepção longamente debatida nos anos de transição da ditadura civil-militar, mormente na década de 1980. Um governo, portanto, que, em vez de confrontar o

grande capital e suas estruturas, buscou o caminho do consenso e da aliança de classe.

Disso resultou o que Francisco de Oliveira sintetiza em várias análises. Para Oliveira, os oito anos de Fernando Henrique Cardoso destroçaram o Estado e a economia. E os anos de Luiz Inácio Lula da Silva, em vez de socializar a política ampliando a base social para as mudanças estruturais, desmobilizaram e despolitizaram. Disso resulta que a efetiva ou grande política quem a faz são as forças do capital na cidade e no campo, contra os trabalhadores. Às grandes massas destina-se a pequena política dos interesses imediatos.

O que não se aprendeu e não se considerou foi o balanço dos erros que Florestan Fernandes apontou nas lutas de sua geração para fazer as mudanças estruturais e qual o papel dos intelectuais ligados às lutas dos trabalhadores e movimentos sociais urbanos e do campo.

> Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. [...] A causa principal consiste em ficar rente à maioria e às suas necessidades econômicas, culturais e políticas: pôr o povo no centro da história, como mola mestra da Nação. O que devemos fazer não é lutar pelo Povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis, a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria (FERNANDES, 1980, p. 245-6).

Creio que seminários como este buscam energia coletiva para renascer das cinzas e retomar os embates da grande política, articulando a educação que interessa à classe trabalhadora que vive na cidade e no campo. Nesse sentido, permanece mais que

válida a sinalização de Antônio Gramsci sobre a necessária unidade dos trabalhadores da cidade e do campo na luta contra o capital. Indicava Gramsci que o problema não era os operários do norte colocar-se contra as lutas dos agricultores do sul, ou os agricultores do sul contra os operários do norte, mas a luta era dos trabalhadores do campo do sul e dos operários urbanos do norte, contra quem explora no sul e no norte.

Bibliografia de apoio

BARATA MOURA, José; CHITAS, Eduardo; MELLO, Francisco; PINA, Álvaro (orgs.). **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa, s.d. Tomo III, p. 179-181.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasi; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudencio (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular e Rio de Janeiro: Editora da FIOCRUZ, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo, HUCITEC, 1977.

_____. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudencio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Cotas para alunos oriundos da rede pública de ensino público e para pretos e pardos na UERJ.** Rio de Janeiro, UERJ, 2010. (Mimeo).

_____. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de e Paiva; LAURIANA G. de. **As políticas públicas para a educação no Brasil**: limites e contradições. Juiz de Fora (MG), Editora da UFJF, 2011. p. 18-35.

I SEMINÁRIO Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns.

MUNDO DO TRABALHO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES URBANOS

Sonia Rummert

Antes de tudo, desejo agradecer aos organizadores deste evento pelo prazer de estar aqui partilhando tantas possibilidades de reflexão e de aprendizagem para todos nós. Processo rico e denso que nunca se esgota.

Ao preparar minha intervenção, deparei exatamente com a mesma questão apresentada pelo Gaudêncio Frigotto: por que centrar o debate sobre o trabalhador urbano? Por que trazer a questão dos trabalhadores urbanos em um seminário que possui seu alimento, sua estrutura, sua alma predominantemente no campo?

Assim, é a partir da reflexão suscitada por essas questões que organizei minha intervenção, tentando explicitar o meu entendimento sobre essa provocação que foi feita a nós. Nesse sentido,

a primeira reflexão que me veio, ao preparar esta intervenção, foi o alerta teórico-metodológico que o historiador Eduard Thompson nos apresenta ao afirmar que "todo o significado é um significado-dentro-de-um-contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas" (THOMPSON, 2001, p. 243).

Ora, qual é o significado da expressão "trabalhador do campo", qual é o significado da expressão "trabalhador urbano"? É precisamente sobre o contexto em se constroem essas concepções e, também, as de educação da classe trabalhadora no campo e na cidade, na sociedade brasileira, que vou me debruçar no início de minha intervenção.

Penso que a afirmação de Thompson é fundamental para que possamos refletir de forma mais fecunda sobre a relação campo-cidade na perspectiva de Hobsbawm, que é abraçada por Célia Vendramini (s.d.). A autora chama a atenção para o fato de que o caráter da força de trabalho rural vem se alternando de forma significativa, tornando-se cada vez mais vinculado ao setor urbano, no sentido de que os custos de sua reprodução passaram a derivar da força de trabalho assalariado, que atualmente se dissemina no campo, sobretudo com a prevalência do agronegócio.

Não é demais lembrar, ainda segundo a autora, que a sobrevivência no campo depende cada vez mais diretamente do capital financeiro, do capital comercial e do capital industrial. Então, essa demarcação entre campo e cidade, na minha avaliação, torna-se cada vez mais fluida e vai sendo interpenetrada por características comuns.

Pensando nisso, não podemos deixar de nos reportar a Marx, quando ele chama a atenção para o fato de que a exploração da classe trabalhadora no campo só se distingue na forma em relação à

exploração do trabalhador urbano. Em ambos os casos, no campo e na cidade, o explorador é o mesmo. Estamos, no campo e na cidade, nos organizando, lutando, tentando sobreviver ao explorador que é comum: o capital em suas diferentes facetas. Esse é um ponto fundamental de convergência não só para pensar a educação, mas para pensar outro projeto societário.

Esse pressuposto é fundamental para compreendermos que é o capital que, de forma hegemônica, define as bases teórico-políticas da educação da classe trabalhadora no campo e na cidade, alvos de diferentes práticas de concentração expropriadora, inclusive de expropriação do direito de acesso pleno ao conhecimento. À classe trabalhadora é negado o direito de acesso ao conhecimento, de acesso àquilo que lhe pertence, pois o conhecimento não é algo que, como uma dádiva, é descoberto por acaso. O conhecimento é, sempre foi e continuará sendo fruto do trabalho humano.

Essa perspectiva analítica da relação entre campo e cidade possui como fundamento uma categoria que ocupa um lugar central no materialismo histórico dialético, que é a categoria da totalidade. No materialismo histórico dialético, os objetos do conhecimento, que são as manifestações da realidade que se pretende conhecer, embora se diferenciem, embora tenham particularidades, o fazem como partes intrínsecas de um complexo de relações que se unificam e constituem uma totalidade.

Penso, então, que vale a pena trazer para nossa reflexão uma rica metáfora de Caio Prado Júnior (2001), quando afirma que "ver as árvores e não perceber a floresta é uma forma equivocada de perceber a realidade". Continua ainda o autor: "a totalidade (a floresta) é sempre muito mais rica do que a soma das partes (as muitas árvores que a compõem)". Não podemos, porém, ignorar que tanto a totalidade, ou seja, a floresta, quanto suas partes, cada uma de suas árvores e, em cada árvore, cada uma de suas

folhas, representam um conjunto de relações e que cada um de seus elementos constitui, concomitante e dialeticamente, uma totalidade e uma parte.

Acho tal metáfora muito bonita e ela me fascina, sobretudo num momento em que a individualidade se tornou um fetiche. Não me refiro à individualidade que caracteriza cada um de nós, pois temos, todos, nossas particularidades. Mas sempre fazemos parte de um todo. Tal fato não pode ser ignorado, até porque a nossa individualidade só se constrói na relação com o outro. Eu só formo uma imagem de mim tendo o outro como referente; só construo minha individualidade em sociedade.

Essa compreensão da realidade apresenta o paradoxo das teses do individualismo hoje tão em voga. Essas próprias teses só tomam forma em sociedade, porque eu não posso ser individualista em uma ilha deserta. Ao contrário, eu só posso ser individualista, ser competitivo, interagindo com os outros. Evidencia-se, assim, a falácia da afirmação de Margareth Thatcher quando disse que "não havia mais sociedade, só indivíduos".

A perspectiva e a metáfora de Prado Júnior também me parecem muito importantes quando deparamos, na atualidade, com as propostas acerca da educação atravessadas por um multiculturalismo que só concorre para fragmentar a sociedade, um multiculturalismo que concorre para pulverizar a classe trabalhadora, via de regra, transformada em múltiplos "nichos de mercado". Ao contrário dessa forte tendência, é importante assinalar que trabalhar com a categoria classe social não significa abandonar, menosprezar, ignorar as particularidades de gênero, de etnia, de preferências sexuais. Ao contrário. Entretanto, não podemos ignorar o fato de que há algo que nos une a todos, e o que nos une a todos, na nossa diversidade, é a perspectiva de classe social.

A reflexão de Caio Prado nos permite uma abordagem dialética da totalidade e da particularidade, compreendendo, igualmente, a importância, a riqueza e a complexidade da relação entre todo e parte, entre unidade e diversidade. É nesse sentido que podemos pensar a questão da educação, tanto a do trabalhador urbano quanto a do trabalhador do campo, como uma síntese de múltiplas determinações historicamente construídas e dialeticamente entrelaçadas.

Desde que iniciei minha intervenção, tenho feito vários apartes e vejo que o tempo está avançando. Daqui para frente, vou tentar me ater ao texto preparado. Caso contrário, não sairemos daqui tão cedo e sei que vocês não vão gostar.

Podemos afirmar, também, que é no âmbito do sistema do capital, como o denomina Mészáros (2006), sistema não de coisas, mas de relações, que se constroem as concepções dominantes de educação do trabalhador do campo e da cidade, no permanente processo de construção e manutenção de hegemonia.

E é para atender às permanentes e renovadas necessidades desse processo de construção e manutenção de hegemonia que são metamorfoseadas e ressignificadas, de formas cada vez mais diferenciadas, as políticas e as ações educativas que tomam os trabalhadores do campo e da cidade como mera parcela das forças produtivas, visando a obscurecer o processo de real expropriação do direito de acesso ao conhecimento, como já mencionei.

Esse processo não se concretiza apenas pela precariedade das condições de acesso e permanência na escola existente e na negação do direito de acesso à educação universal de qualidade socialmente referenciada. Na realidade, tal processo é muito mais extenso, envolvendo todas as dimensões da vida.

Ora, as sociedades fundadas na propriedade privada, na

produção de mais-valia e nas assimetrias de poder impõem as desigualdades em todas as dimensões da vida, e seus processos de formação se organizam, por consequência, sobre o princípio da formação desigual dos sujeitos. Nesse quadro é fundamental sublinhar, com base em Marx e Gramsci, que o modo de produção capitalista não fica restrito à atividade econômica; ao contrário, ele remete à totalidade da vida, a todas as formas de produção e compreensão da existência.

Esse pressuposto constitui elemento fundamental, quando refletimos sobre as questões relativas à educação e à formação humana forjadas na historicidade contraditória em que elas adquirem forma e conteúdo, predominantemente subsumidos ao capital. Trata-se, nesse caso, de identificar os elementos essenciais ao amplo e complexo processo de produção da base social que nutre o capital, como afirma Virginia Fontes (2010). A compreensão desse processo nos permite perceber, como ensina Álvaro Viana Pinto, que as frações da classe trabalhadora precariamente escolarizadas são, na realidade, *produtos naturais* da sociedade em que vivemos.

A baixa escolaridade da classe trabalhadora é inerente ao modo de produção capitalista, tal como se configura, por exemplo, no caso do Brasil, que ocupa lugar subalterno no cenário do capital-imperialismo (FONTES, op. cit.). Não se trata, assim, de um equívoco, de um desvio de percurso, de um problema a ser superado dentro da ordem; a baixa escolaridade faz parte da estrutura socioeconômica e cultural do capitalismo tal como se configura no caso brasileiro.

Podemos, assim, compreender que os trabalhadores se tornam precariamente escolarizados porque as suas condições materiais e subjetivas de existência não exigem e, sobretudo, não favorecem concretamente a apropriação dos conhecimentos. Não é outra a perspectiva de Antonio Gramsci, quando, ainda nos seus escritos

anteriores ao cárcere, analisa o elevado número de analfabetos da Itália da época. Para o filósofo italiano, o ato de alfabetizar só se viabilizaria efetivamente se houvesse uma disposição para tal; caso contrário, não passaria de imposição prepotente, visto que ninguém se alfabetiza à força. Para Gramsci, a superação do analfabetismo, caso do qual tratou particularmente no texto "Analfabetismo" (GRAMSCI, 2004), exigiria que a vida em geral fosse mais intensa, fazendo emergir de modo autônomo "o sentimento da necessidade do alfabeto e da língua" (ibid., p. 88). Nessa perspectiva, Gramsci considera que a difusão do ideário socialista junto à juventude concorria de forma muito mais significativa para a alfabetização dos jovens "do que todas as leis de ensino obrigatório" (ibid., p. 88).

Ora, na atual fase de expansão e consolidação do capital no Brasil, as formas de intervenção nas políticas, nos métodos e nos conteúdos da educação se viabilizam com um alcance nunca antes atingido no país, do mesmo modo que se intensificam e se multiplicam as relações pedagógicas que dão contornos e conteúdos particulares a todas as facetas da formação humana.

Para o capital, torna-se, atualmente, necessário se debruçar, a partir de novas perspectivas, tanto sobre os diferentes aspectos da formação humana em geral quanto sobre a questão educacional em particular para, simultaneamente, fazer frente: à superprodução acompanhada de expressiva redução da força de trabalho diretamente empregada; à drástica e sempre buscada redução dos custos do trabalho. Bem como para aprofundar e intensificar as estratégias de controle social que se faz necessário em situações de agudas formas de expropriação como a que atualmente vivemos.

Além disso, nesse estágio intensivo de produção/expropriação, a produtividade do trabalho depende, parcialmente, do progresso das técnicas de produção, o qual impõe ao capital a necessidade de

elevação regulada do nível de subsistência da força de trabalho.

Aqui, não é demais relembrar a visão de Suchodolski (2010, p. 60) acerca do sentido de hegemonia a educação, nos marcos do capitalismo:

> O caráter de classe da educação burguesa manifesta-se num duplo aspecto. Em primeiro lugar, pelo fato de que a educação, que supostamente deveria servir todos os homens, só é concedida aos filhos da burguesia. A educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento de hierarquia social burguesa moderna. Em segundo lugar, o caráter de classe do ensino burguês manifesta-se ao transformar o ensino num instrumento supostamente eficaz da "renovação social". Em todas as ocasiões em que a burguesia se vê forçada a reconhecer que as relações capitalistas são inadequadas, tenta demonstrar com "argumentos educativos" que são inadequadas, porque os homens não são bons e que estas relações melhorarão quando os homens se tornarem melhores.

Não é outra a lógica que rege os discursos que transformaram a educação em fetiche, em panaceia para todas as situações de desigualdade social a serem supostamente superadas quando os trabalhadores conquistarem, individualmente e por estrito esforço pessoal, melhores níveis de escolaridade e de qualificação.

Creio que essa reflexão de Suchodolski vai plenamente ao encontro de toda a nossa preocupação frente à avassaladora atuação da *mídia* que apresenta, à sociedade, o insistente discurso que imputa a cada indivíduo o dever de buscar, por si e isoladamente, melhores níveis de escolaridade e de qualificação profissional, visto serem apenas esses atributos o que lhes falta para serem bem-sucedidos em uma sociedade desigual e expropriadora como a nossa.

Ao apresentar a vocês esse conjunto de reflexões, creio ser importante assinalar que me alinho às teses defendidas por Antonio Gramsci, Álvaro Vieira Pinto e Dermeval Saviani. Esses

filósofos afirmam, em seus escritos, a importância do acesso crítico ao conhecimento, o que, ao contrário do que possa parecer, não constitui uma postura iluminista. Não se trata, portanto, de ensinar por ensinar, de aderir a uma perspectiva meramente conteudista e desencarnada da realidade e das necessidades da classe trabalhadora.

Trata-se, ao contrário, de lutar por uma concepção de educação e, em decorrência, de um trabalho pedagógico em que os conhecimentos produzidos pela humanidade sejam apropriados de forma crítica e ativa e se transformem em instrumentos de luta para a classe trabalhadora. E, nesse ponto, penso ser fundamental sublinhar que discordo integralmente das teses que apregoam que o trabalhador não precisa se apropriar do conhecimento burguês. Na minha avaliação, apoiada em Gramsci, em Álvaro Vieira Pinto e em Saviani, tal perspectiva, de caráter reducionista, constitui um equívoco de graves consequências para a luta pela transformação social.

Não é outra a compreensão de Fernandes (1989, p. 242) ao analisar a educação da classe trabalhadora no Brasil, afirmando que "os proprietários dos meios de produção [...] aprendem nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa". O sociólogo reivindica, então, para a classe trabalhadora a formação centrada na perspectiva de que "O trabalhador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo e, para isso, não basta lhe dar adestramento na situação de trabalho, a escolaridade técnica" (FERNANDES, 1989, p. 242).

Não é, entretanto, essa a perspectiva que orienta a educação dos trabalhadores urbanos e do campo no Brasil atual. A análise das políticas educacionais destinadas a eles é extremamente reveladora de um quadro geral de ofertas educacionais que, simultaneamente, expressa e produz novas formas e condições de formação humana, profundamente atravessadas pela manutenção das desigualdades

sociais. Eu me refiro aqui a um emaranhado de ações dirigidas aos mais diferentes propósitos de caráter predominantemente assistencialista, no interior do qual se destacam, por sua quantidade e variedade, programas dirigidos à formação de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos genericamente denominados como pobres. Ou seja, aqueles expropriados do próprio direito à vida com dignidade.

Uma questão a ressaltar aqui é que quantidade e variedade não significam oferta ampla, mais sim oferta pulverizada, desigual, irregular e instável. Isso se evidencia, entre outros aspectos, nos perfis formativos dos variados programas que podem pender para a reinserção escolar, a complementação de escolaridade, a qualificação profissional, a formação cívica, a formação atitudinal, dentre outros vieses formativos, cujos sentidos verdadeiros só são apreensíveis se levarmos em conta o efeito de conjunto dessa variedade de ações instáveis e orgânicas à lógica da forte fragmentação do trabalho e do imprescindível controle social. As ações do âmbito das políticas destinadas à educação da classe trabalhadora revestem-se, assim, de uma forte polivalência funcional ao permanente processo de construção e manutenção da hegemonia.

A análise desse emaranhado de ações destinadas aos trabalhadores urbanos evidencia, ainda, o fato de que a totalidade do capital constitui em sua gênese, e não deixará de constituir, uma potência expropriadora que fundamenta a subordinação permanente, intensa e extensa da força de trabalho.

É necessário ressaltar, porém, embora eu não tenha desenvolvido essa argumentação nos limites de minha intervenção, que essa totalidade não é homogênea e se constrói por processos históricos diversos, híbridos e atravessados por contradições. É no seio dessa construção social contraditória que devem ser compreendidas as particularidades do Brasil no âmbito educacional

e que podem ser gestadas estratégias de construção da contra-hegemonia.

Deve-se sublinhar, ainda, que a centralidade da contradição evidencia o princípio teórico-metodológico de que a anatomia da estrutura educacional de nosso país só pode ser plenamente compreendida à luz do materialismo histórico dialético. Entre traços históricos de continuidade dessa anatomia podemos ressaltar, a título de exemplo, algumas marcas da educação dos trabalhadores urbanos no Brasil atual como as que vou mencionar a seguir. Primeira: a interferência cada vez mais intensa do capital em todas as esferas da educação pública. Segunda: a delegação, pelo Estado, da formação profissional dos trabalhadores ao capital, fato que se inicia no Estado Novo e chega aos dias atuais com o "sistema S" extremamente fortalecido via, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Terceira: a predominância massiva da formação para o trabalho simples, desde o século XIX, com os pobres e desvalidos da sorte, até as atuais ofertas de formação profissional inicial, ainda abrigadas pela legislação em vigor.

A destacar ainda, por sua importância, a cada vez mais intensa fragmentação, induzida pelo próprio Estado, de recursos, agentes e modalidades de ofertas educativas; a perda da dimensão pública das iniciativas do Estado, em particular no caso dos programas, tanto pela fragmentação quanto pelas metamorfoses que sofrem ao longo de seus períodos de vigência, o que dificulta e até impede o controle social sobre as ações, as questões orçamentárias e os seus efetivos alcances e resultados; a intensa precarização do trabalho docente, também induzida pelo Estado; e, finalmente, a ênfase na educação parcelar, fragmentada e aligeirada fomentada sob a égide da lógica mercantil.

Concluindo

Sabemos, todos, que é essencial reconhecer os limites e as possibilidades reais de nossa ação, dimensionando, efetivamente, cada iniciativa e o conjunto da luta, num cenário que não pode deixar de ser compreendido como adverso, apesar dos avanços que movem a história.

Pretendemos contribuir com as ricas reflexões que estão sendo realizadas neste seminário trazendo para o debate a análise geral de questões candentes que marcam a educação da classe trabalhadora urbana nas décadas mais recentes e, também, da classe trabalhadora no campo.

Nessa análise, procuramos assinalar que, no Brasil, não só a educação dos trabalhadores urbanos, mas também a dos trabalhadores do campo evidencia que a fragmentação das políticas educacionais, como expressão da fragmentação imposta à própria existência humana, concorre de forma bastante significativa para que, no âmbito do capital-imperialismo, a reprodução das classes sociais se mantenha intocada, apesar de suas novas configurações, como convém à atual ordem capitalista. Essa análise nos leva a insistir de forma sistemática e incessante na importância da luta por uma nova ordem societária.

Não se trata, portanto, de movimentos por formas de inclusão numa sociedade que, por sua gênese, é injusta, excludente e desigual e nunca deixará de sê-lo. Nossa luta, nesse sentido, deve ser orientada para a superação da sociedade capitalista. Esse deve ser, sem dúvida. o nosso caminho comum, na cidade e no campo, para o qual nos convida nosso seminário.

Obrigada.

Bibliografia de apoio

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo:** teoria e história. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFRJ Editora, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos:** Volume 1 (1910-1920). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2006.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Teoria marxista do conhecimento**. Versão para eBook. Edição Eletrônica. São Paulo, Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001.

SUCHODOLSKI, B. Teoria marxista da educação. In: WOJNER, I.; MAFRA, J. F. (orgs.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

VENDRAMINI, Célia. **Os desafios do MST na atualidade**. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/488-of6-st3.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

ATUALIDADE DA QUESTÃO AGRÁRIA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO

Humberto Tommasino

Agradeço aos companheiros a possibilidade de apresentar algumas das coisas que estamos fazendo no Uruguai, na Universidade. Os companheiros são muito generosos em nos convidar a participar deste evento de tanta qualidade acadêmica e de tanto compromisso político. Então, eu fico muito agradecido de poder estar aqui e fazer uma apresentação que não vai ser só minha, que vai ser de um grupo importante de companheiros que, no Uruguai, também estão tentando mudar coisas, tentando pensar uma sociedade diferente, uma sociedade nova, essa é a ideia do nosso trabalho, da nossa equipe lá no Uruguai.

Então, eu trouxe alguma informação que tem a ver com o processo de concentração e estrangeirização de terras em nível de América Latina, mas, fundamentalmente, vou trazer alguns dados do que está acontecendo no Uruguai.

A ideia é fazer uma caracterização muito breve dos países do Conesul. Qual é a situação que apresenta hoje o tema da concentração e da estrangeirização da terra e esse processo novo, que está aparecendo na América Latina, que é a acumulação de terras, o *land grabbing* (grilagem de terras)[8]. Um processo novo que tem a ver com a concentração em mãos de Estados estrangeiros das nossas terras na América Latina.

Nós temos o último informe da FAO (2011)[9], em que vocês podem ver a informação sobre 17 países da América Latina e que também dá informações sobre o que está acontecendo hoje com a terra na América Latina, o que está acontecendo com o agronegócio, e a penetração profunda do capitalismo em nível do campo, através do agronegócio.

Nós estamos tendo, no Uruguai, um processo muito forte de concentração e estrangeirização da terra. Pode-se observar o avanço importantíssimo, profundo do agronegócio, fundamentalmente através de duas produções. Uma delas, a soja, entrando muito fortemente, explorando aproximadamente 1milhão de hectares. Há 10 anos, no Uruguai, existiam 10 mil hectares de soja; hoje, no Uruguai, existem 1 milhão de hectares. A outra é que, há 20 anos, no Uruguai, não existia quase florestação, e hoje temos 1 milhão de hectares florestados no país, fundamentalmente por empresas

8 *Land Gragging* significa o ato de se apossar de terras por meios ilegais ou ilegítimos.

9 Acaparamiento de Tierras: estudio en 17 países de ALC, 2011. Disponível em: <http://www.rlc.fao.org/fileadmin/content/events/semtierras/acaparamiento.pdf>.

estrangeiras.

Isso aí está provocando impactos muito fortes em nível da agricultura familiar e dos assalariados rurais. Eu vou caracterizar um pouco isso aí e, depois, vou tentar ver qual o papel que tem a Universidade pública nessa situação concreta, qual é o jogo que nós temos que fazer, qual é o jogo estratégico das Universidades públicas com esse processo de concentração, estrangeirização e impactos na pequena produção familiar, na produção camponesa e nos assalariados do campo. Que pode fazer a Universidade, com todas as contradições que as nossas Universidades públicas têm? Qual é o caminho que nós podemos construir juntos para pensar uma Universidade popular distinta, a serviço das grandes maiorias do nosso povo latino-americano?

O *land grabbing* (grilagem de terras) está começando, mas está presente já em dois países da região, no Brasil e na Argentina. Qual é a definição de *land grabbing*, de acumulação de terras? Consiste na compra ou no aluguel massivo de terras que fazem os países com déficit de produção de alimentos, por escassez relativa de terras ou para assegurar a produção de agrocombustíveis por outros países.

Não vou entrar na questão do Brasil porque foi muito bem feita a caracterização que o painelista anterior fez minutos atrás.

Na Argentina, a presença do *land grabbing* está entrando através de países como Arábia Saudita, Coreia do Sul, China e Qatar, comprando terras na Patagônia, nas regiões perto da Cordilheira dos Andes. Expansão de grandes empresas que, mediante arrendamentos de terras, estão passando as mesmas para outros países. No Paraguai, por exemplo, também há concentração, através de soja, trigo, milho e bovinos, que está sendo realizada fundamentalmente por empresários argentinos e brasileiros, principalmente na região de fronteira.

No Uruguai, na última década, o preço da terra aumentou seis vezes. O terço da superfície do Uruguai – o Uruguai tem 16 milhões de hectares –, entre 6 e 7 milhões de hectares, foram arrendados ou vendidos no últimos dez anos. Uma terça parte do país, do território utilizável para a agricultura, foi vendida ou arrendada nos últimos dez anos.

No total, para sintetizar o processo de concentração e estrangeirização (domesticação) da terra no Uruguai, de 2000 a 2008, dos 16 milhões de hectares de que dispõe o Uruguai, 11,2 milhões de hectares, ou 68% da superfície, foram objeto de compra e de arrendamento.

Quais são os impactos no nível da produção familiar? O que gera este processo de concentração e estrangeirização da terra no Uruguai? Gera impactos muito fortes, que têm a ver, por exemplo, com o processo da estrutura agrária, da quantidade de estabelecimentos, de prédios que existem no Uruguai. Passamos de aproximadamente 56 mil prédios no ano 2000 a 44 mil no ano 2010 (Censo 2010).

Em nível de assalariados rurais – aqui eu quero fazer uma consideração particular –, em geral, quando trabalhamos com extensão rural, quando trabalhamos com desenvolvimento rural, e fundamentalmente eu vi este processo aqui no Brasil, falamos fundamentalmente de camponeses. Falamos fundamentalmente de agricultura familiar, e eu acho que nos esquecemos muitas vezes dos assalariados rurais, dos trabalhadores do campo, acho que muitas vezes não são sujeitos de trabalho de extensão rural, em muitas das Universidades que eu conheço, e para nós está sendo um sujeito fundamental para pensarmos o desenvolvimento rural.

Existe uma tendência a safralizar o trabalho, existe uma expansão do contratismo, e são as pequenas empresas que recontratam, contratam por fora, e levam às grandes empresas

agrícolas os trabalhadores de forma terceirizada. Isso está produzindo o aumento de trabalho por peça, eu não sei qual é a tradução de trabalho *a destajo* (trabalho por peça), é o trabalho por rendimento. Há uma baixa de salário e um mecanismo para disciplinar o trabalhador.

Em resumo, quais são os cenários futuros e as tendências desse modelo? Qual é o futuro para o qual caminha o processo de concentração e estrangeirização? Concentração de unidades produtivas em mais de 1.000 hectares, diminuição marcante da agricultura familiar. O trabalho rural com o crescimento da intermediação, precarização do trabalho e dificuldades das organizações dos trabalhadores.

Se bem que nós tenhamos hoje um processo de diminuição da pobreza rural, temos, em algumas regiões, situações em que a pobreza rural não está sendo diminuída da mesma forma que em outras, e algumas regiões onde não se modifica a pobreza de forma estrutural.

Frente a este contexto, o que fazer? Como pensar o nosso papel como Universidade? Como Universidade pública neste processo de subordinação, de dominação sobre os sujeitos coletivos populares, que são parte do nosso compromisso e trabalho, produtores familiares, camponeses e assalariados do campo...? Como pensar o papel de nossas Universidades, sabendo que muitas vezes reproduzimos muito mais do que contrariamos o *status quo*?

Qual a importância dos esforços que nós podemos tentar fazer junto com os agricultores familiares e os assalariados rurais? Como podemos pensar juntos, nos pequenos lugares onde estamos trabalhando, no Uruguai, em regiões da Argentina, em regiões do Brasil, para pensar uma sociedade nova, uma sociedade diferente? Nós estamos cientes de que devemos pensar uma segunda reforma universitária, pensar uma Universidade que se oriente de uma

maneira diferente da que se está orientando historicamente.

Falamos da segunda reforma universitária hoje no Uruguai e a caracterizamos desta forma: nós estamos pensando que devemos ter uma Universidade que consolide o ideal latino-americano de Universidade. E esse ideal latino americano, que tem a raiz em Córdoba, na reforma de Córdoba de 1918, tem a ver com três ou quatro pilares que são fundamentais. Tem a ver com autonomia universitária; devemos continuar sendo Universidades autônomas, não atreladas, nem às políticas públicas nem aos governos de turno, e sim sendo aquela massa crítica que possa criticar livremente tudo, que possa, junto com, fundamentalmente, o movimento dos sujeitos populares – por isso, não é uma autonomia autista, é uma autonomia conectada de que estamos falando –, fundamentalmente com as grandes maiorias, que possa pensar criticamente a realidade mais à frente dos governos que tivermos.

Devemos ter uma Universidade gratuita, uma Universidade co-governada por estudantes, docentes, funcionários e graduados, e uma Universidade de livre acesso. O livre acesso no Uruguai e na Argentina é uma qualidade da nossa Universidade, que nós defendemos até as últimas consequências. É muito melhor brigar contra a massividade da Universidade do que deixar um monte de companheiros jovens fora do ensino terciário universitário, é muito melhor brigar, lutar junto com muitos jovens que não lutar com poucos jovens. E nós temos um professor que se chama Carlevaro (2008), médico, e ele falava uma coisa bem interessante; ele dizia: A maior sala de aula que nós temos, qual é? Não é esta de quatro paredes, a maior aula que nós temos é o meio, a forma como ensinamos, e esta forma requer a presença de milhões de estudantes. Nós temos que nos organizar para isso, mas este é o meio que permite que a massividade das nossas Universidades possa ser contida, possa ser processada, possa ser vigiada epistemologicamente na construção

de conhecimentos.

Por isso que nós falamos que a extensão universitária é a chave para a transformação da Universidade, e eu vou avançar um pouco nisto aí. Vamos fundamentar por que a extensão universitária é a guia política para transformar as nossas Universidades.

O terceiro eixo contribuiu na democratização do conhecimento, especificamente na generalização do ensino terciário e universitário, mas este tema de democratizar o conhecimento é fundamental. Todo o mundo fala hoje da sociedade cognitiva, e é verdade, é assim. Mas como pensar este processo que exponencialmente aumenta conhecimentos e a possibilidade de que o conhecimento seja apropriado pelos trabalhadores, como é que nós vamos pensar um processo de democratização no qual os trabalhadores manejem esse conhecimento que dia a dia cresce de forma exponencial? Qual é essa possibilidade de nos apropriarmos democraticamente de um conhecimento que tendencialmente cresce de forma exponencial? Esta é uma das coisas que devemos pensar profundamente. Qual é papel da ciência e da tecnologia, mas como democratizamos os produtos da ciência e da tecnologia?

O quarto eixo da Universidade em reforma, da Universidade nova, é a Universidade a serviço do desenvolvimento sustentável. Mas o que é isso? Isso é qualquer coisa... As definições que nós temos de desenvolvimento sustentável são muitas, assim como as de extensão. A expressão é polissêmica, como tal, como palavra, desenvolvimento sustentável também é. Então, tomamos um autor para nos ajudar a expressar no que nós estamos pensando quando falamos de desenvolvimento sustentável.

Segundo Foladori (2001), o desenvolvimento sustentável na concepção que hoje, hegemônica, continua basicamente ancorado no desempenho técnico dentro das regras do jogo do sistema do mercado capitalista, sem alcançar nem questionar as relações

de propriedade e apropriação capitalista que geram pobreza, diferenciação social e injustiça. Em nosso entendimento, o desenvolvimento sustentável comprometido com a transformação é o contrário disso.

Então, voltando... Que Universidade?

A nossa Universidade, eu pelo menos posso falar da minha, e de algumas argentinas, talvez, de algumas brasileiras que eu conheço, funcionam mediante três funções fundamentais: o ensino e o aprendizado, a pesquisa, e a extensão.

A extensão que fazemos nas nossas Universidades tem em geral uma característica: extensão é tudo, tudo que nós fazemos fora dos muros da Universidade em geral. A proposta que nós estamos fazendo é que essa extensão seja repensada, que seja repensada junto com os movimentos sociais, que seja a chave de transformação fundamentalmente dos processos de ensino e de pesquisa. Que essa pesquisa passe a ser uma pesquisa que não saia somente da cabeça, do cérebro do pesquisador, que tenha a ver com a problemática concreta desses atores sociais com os quais interagimos.

A ideia é que essa extensão, por isso nós falamos que ela é chave de transformação, que tem a ver com essa problemática do campo que eu apresentei num primeiro momento, seja guia orientadora e política do ato educativo, esteja dentro do ato educativo. Nós trabalhamos junto aos movimentos populares, então isso, sem dúvida, vai transformar. É a ideia que nós estamos colocando, tentando com muito cuidado colocar na prática, com muitos problemas. Colocar na prática a possibilidade de construir uma Universidade junto com os trabalhadores.

Se esse processo de extensão que nós estamos caracterizando como um processo dialógico, freireano, crítico, orientado à transformação social em conjunto com os sujeitos coletivos

populares, com organizações populares, se isso é verdade, se a Universidade vai se relacionar de uma forma crítica e dialógica com os movimentos sociais, as agendas de pesquisa devem ser reformuladas, não devem continuar saindo da cabeça dos pesquisadores, devem partir dos problemas concretos que têm os movimentos com os quais nós trabalhamos. Por isso a chave da transformação é a extensão. Por isso a extensão é a chave para a transformação da Universidade. Mas não qualquer extensão, não sem priorizar sujeitos com os quais trabalhar, não sem priorizar a forma ou como trabalhar e as metodologias de trabalho junto com os sujeitos populares.

Assim, essa pesquisa, que é também extensão, vai passar a ser pensada com objetos diferentes, vai passar a ser feita de uma maneira diferente. Nas universidades, normalmente, os processos de devolução do conhecimento não são apropriados pelos sujeitos populares. A devolução pelas equipes de pesquisa das Universidades muitas vezes não é feita e, quando é feita, não instrumenta os sujeitos com os quais trabalhamos para poder processar com mais clareza os processos da formação dos quais fazem parte.

Então, recorreremos mais, trabalharemos mais com formatos de pesquisas diferentes, investigação-participação, esta é a forma de trabalhar, ecologia dos saberes, para falar de Boaventura de Souza Santos (2010), esta é a possibilidade que oferece a extensão como via política para pensar a pesquisa.

Se de alguma forma nós reproduzimos a sociedade, nós fazemos através dos universitários que nós formamos – e eu com certeza não fico fora dessa, fui formatado pela minha Universidade, mais toda a minha trajetória da minha formação escolar –, e a Universidade num sentido popular deveria romper com essas metodologias bancárias que estabelecem na formação dos seus estudantes. A extensão deve nos permitir gerar esta ruptura metodológica. Aqui

aparece um novo ator que ensina, um agente que ensina, que é o povo, e fundamentalmente devem ser as organizações sociais, as organizações sociais populares que devem ser parte do processo de ensino. E aí está a possibilidade de aprender e ensinar, nós docentes, nós estudantes, aprender juntos com as organizações populares.

O nosso mestre Freire falava que não existe nada mais pedagógico que o processo de luta, não existe uma pedagogia melhor que a luta, que é a melhor forma de aprendizado. E por que não tentar junto com os trabalhadores, com os estudantes, sem dúvida juntos, pensar nessa forma de aprendizado, na transformação da realidade?

Nós estamos tentando montar o que chamamos de Centros de Formação Popular, que tem a ver com gestar processos em conjunto. Não são processos da Universidade, são processos de cogestão, de formar pesquisas, programas de formação que sejam em conjunto, que têm a ver não só com a formação dos trabalhadores. E eu quero deixar uma coisa bem clara: nesses processos de relacionamento com os trabalhadores e com os movimentos sociais, quem mais aprende somos nós. Não são os trabalhadores, muitas vezes, que levam uma informação, que levam alguma coisa a mais. Em geral, o processo para nós e para os nossos estudantes é muito rico, riquíssimo, é uma coisa que não se produz em sala de aula. Então, muitas vezes nós trazemos conosco muito mais coisas do que deixamos com os trabalhadores. Então, esses Centros de Formação Popular devem ser formas de cogestão da Universidade, de cogestionar, de copensar a nossa Universidade pública.

E o que fazer?

Nós temos uma proposta bem interessante, feita pelo professor Boaventura de Souza Santos, que é a Universidade dos Movimentos Sociais; vocês conhecem, não é? Essa foi uma proposta que nos foi encaminhada, e a ideia é o que fazer, se nós

pensamos uma Universidade dos movimentos sociais, ou pensamos uma Universidade com os movimentos sociais? Eu não vejo aí contradições, vejo a possibilidade de complementar. Acho que nós podemos apoiar sem dúvida os processos das Universidades dos Movimentos, mas não deixemos o campo da Universidade pública fora do processo de luta que incorpora os movimentos sociais. O campo de disputa, o campo de luta política, ideológica e acadêmica, também tem que ser dado dentro da Universidade.

E a única forma de poder fazer esse campo de luta fértil é junto com os movimentos sociais. Não há outra possibilidade. Não é questão de docentes, de professores. Poderia até ser questão de estudantes, mas sempre os estudantes lutaram com os trabalhadores para transformar a Universidade. Então, a ideia é de complementaridade, apoiar os processos de formação que tenha nas Universidades dos Movimentos Sociais, mas não deixar o campo da Universidade, que é um campo de disputa acadêmico, político e ideológico, fora das ações que temos que ter, que tem que ser parte do objeto fundamental do nosso trabalho.

Bibliografia de apoio

CARLEVARO, P. Universidad y sociedad: proyección y vínculos. **Revista Reencuentro:** Análisis de Problemas Universitarios, México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, n. 52, 2008.

CARRASCO, Juan Carlos. Extensión, instrumento didáctico de la Universidad. In: **Extensión en obra**. Montevideo: Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio; Universidad de la República, 2010.

FAO. **Acaparamiento de tierras: estudio en 17 países de ALC**. 2011. Disponible en: <http://www.rlc.fao.org/fileadmin/content/events/semtierras/acaparamiento.pdf.> Consultado en: 05.2012

FOLADORI, Guilhermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La universidad en el siglo XXI:** para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Montevideo: Extensión Universitaria, Universidad de la República, Ediciones Trilce, 2010.

TOMMASINO, H.; RODRÍGUEZ, Nicolás. Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. In: AROCENA, R.; TOMMASINO, H. et al. **Integralidad: tensiones y perspectivas**. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), 2011. (Cuadernos de Extensión, no. 1).

TOMMASINO, H. **Generalización de las prácticas integrales: los aportes de la extensión para su implementación**. Trabajo publicado en los Anales del "III Congreso Nacional de Extensión Universitaria", Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé, Argentina, 2009.

TOMMASINO, H; GONZÁLEZ, M. N.; GUEDES, E.; PRIETO, M. Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. In: TOMMASINO; DE HEGEDUS. **Extensión:** reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República, 2006.

O CONTEXTO DA "REFORMA AGRÁRIA BLOQUEADA"

Adalberto Floriano Greco Martins

Ao longo da década de 2000, ocorreram mudanças importantes na economia brasileira que alteraram a base material sobre a qual se desenvolve a reforma agrária. O que caracteriza este período é justamente o bloqueio da base econômica gerado pela expansão do agronegócio e pelo crescimento econômico urbano-industrial, dificultando a realização da reforma agrária no país.

O agronegócio

Um dos novos elementos na década de 2000, que permanecem ainda hoje, são justamente as condições econômicas que permitiram

gerar o agronegócio. Vejamos alguns aspectos:

1º aspecto: *o agronegócio passa a ter uma função econômica no atual modelo macroeconômico dirigido pelo capital financeiro. Sua função é gerar saldos comerciais externos, fortalecendo o Balanço de Pagamentos, garantindo reservas cambiais, elemento determinante para demonstrar segurança para os especuladores estrangeiros.*

Essa estratégia não é nova. Ela foi utilizada pelo governo militar, coordenada pelo ministro Delfim Neto, no início da década de 1980, em resposta à recessão econômica de 1982/83. Ocorre que, agora, ela está articulada ao próprio movimento do capital financeiro.

No período neoliberal, sobretudo no primeiro mandato do governo FHC, a lógica econômica de privatização do Estado brasileiro e da importação generalizada colocou em crise o setor patronal da agricultura.

O Plano Real, que reduziu a inflação e criou a nova moeda, o Real (R$), tornando-a artificialmente uma moeda valorizada frente ao dólar, o que facilitou as importações, teve como base do seu sucesso dois mecanismos de transferência de renda: o primeiro foi o arrocho salarial (somente agora, neste novo ciclo de governos Lula/Dilma, é que os salários voltaram a ter ganhos reais e o seu poder de compra a se aproximar do nível que era em 1994). O segundo foi justamente a transferência de renda da agricultura para o setor urbano industrial/financeiro. Com isso, a taxa de lucro na agricultura foi reduzida, gerando o conhecido ciclo de endividamento do setor patronal na agricultura. Com a queda da taxa de lucros na agricultura, os preços das terras também se reduziram. E foi justamente nesse período que o MST avançou nas conquistas de terras. Ou melhor, o latifúndio combalido foi disputado pelas famílias sem terra através de sua organização, o MST, obtendo conquistas.

Ocorre que esse contexto foi alterado já no segundo mandato do governo FHC, em vista da crise econômica que se abatia sobre a Ásia, tornando o Brasil a bola da vez. Bastante vulnerável, a economia brasileira teve de ser alterada para manter o ciclo de acumulação através do capital financeiro. A mudança veio em 1999, já no início do seu segundo mandato, quando o governo FHC obrigou-se a desvalorizar o Real (R$) frente ao dólar, criando melhores condições para as exportações brasileiras. Era, na própria expressão de Fernando Henrique, "exportar ou morrer". Ao mesmo tempo, o governo recorreu aos empréstimos do FMI, para recompor as reservas cambiais, que, naquele momento, reduziam-se a US$ 10 bilhões. Tudo isso para manter sinalizações positivas para que o capital financeiro entrasse no Brasil, sobretudo na sua forma especulativa.

Esse esforço exportador da economia brasileira encontrou um cenário internacional de altas sucessivas dos preços das *commodities*. A ampliação de consumo na China, na Índia e da classe média norte-americana puxou a economia do planeta, gerando expectativas de crescimento futuro da economia mundial, lastreando a imensa especulação dos títulos das principais *commodities* mundiais (petróleo, minério de ferro, soja), refletindo-se no aumento dos seus preços.

Exportação	2001	2008	2010	2011
Total export. Brasil	US$ 58,2 bi	US$ 197,9 bi	US$ 201,9 bi	US$ 256 bi
Total agronegócio	US$ 23,8 bi	US$ 71,8 bi	US$ 76,4 bi	US$ 94,5 bi
Saldo agronegócio	US$ 19 bi	US$ 59,9 bi	US$ 63 bi	US$ 77,5 bi

Esse novo ambiente econômico no Brasil e no mundo favoreceu as exportações brasileiras, sobretudo aquelas ligadas à produção primária.

Constituiu-se, assim, uma função econômica para o latifúndio que havia perdido importância nos anos 1990. Sua função foi e está sendo a de gerar saldos comerciais expressivos em moeda estrangeira, buscando ampliar o balanço de pagamento de nossa economia, sobretudo contribuindo para a composição das reservas cambiais, essencial para o especulador internacional (a elevação das reservas cambiais representa, para o especulador, segurança para sua aplicação, pois indica que o país terá dinheiro em moeda estrangeira para a retirada dos seus investimentos e lucros. Chegamos a janeiro de 2012 com uma reserva cambial de US$ 355 bilhões).

2º aspecto: *o agronegócio é a expressão de uma nova aliança de classes no campo, envolvendo a empresa rural capitalista, as transnacionais e o latifúndio improdutivo, amparada pelas políticas governamentais.*

Foi justamente sob essa nova condição econômica que se forjou uma nova aliança de classes no campo, denonimada de agronegócio. Portanto, o agronegócio no Brasil não é uma tradução do termo *agribussines*, mas sim expressão de uma nova articulação política que passou a atuar no campo brasileiro, muito mais forte e robusta daquela que enfrentávamos nas décadas de 80 e 90.

Essa aliança está composta pela empresa rural capitalista, as transnacionais e o latifúndio improdutivo, amparadas pelas políticas públicas do governo federal, sobretudo as políticas cambial, de exportação e de crédito.

Iremos ver, na década de 2000, a extraordinária expansão do agronegócio, redesenhando a agropecuária brasileira, num ritmo e numa profundidade nunca vista em nossa história econômica. Isso

só foi possível devido à presença do capital financeiro turbinando as empresas transnacionais e, em boa medida, também devido ao seu apoio com recursos do BNDES.

3º aspecto: *o agronegócio blinda as grandes fazendas improdutivas das ações dos "sem terra", protegendo-as para tornarem-se áreas de futuras expansões dos seus negócios.*

Essa aliança de novo tipo protege os latifúndios improdutivos para estes tornarem-se áreas de futuras inversões de capitais, para a expansão, principalmente, da soja, da cana-de-açúcar, dos eucaliptos e dos pínus para produção de celulose, pastagens, entre outros.

Assim, o agronegócio passou a disputar e proteger o latifúndio improdutivo das ações do MST e dos demais movimentos de luta pela terra. Agora há uma reação enquanto classe social e não mais como uma fração da burguesia ou de alguns latifundiários, como ocorria nos anos 80 e 90.

4º aspecto: *o agronegócio tornou-se a referência de desenvolvimento no campo brasileiro.*

Com essa unidade política e com a ação dos meios de comunicação de massas, o agronegócio passou a ser, para a sociedade brasileira, o modelo de desenvolvimento para a agropecuária do país. Ganhou a batalha ideológica e segue iludindo a sociedade brasileira dos seus méritos e dos seus êxitos.

5º aspecto: *o agronegócio também avança sobre os assentamentos, seja na forma de arrendamento das terras, seja na forma da integração econômica, seja via a introdução do seu modelo técnico-produtivo nos assentamentos.*

Essa força social também cercou os assentamentos, indo para dentro deles. Na década de 2000, o fenômeno dos arrendamentos

estoura no interior dos assentamentos, agravando a situação social das famílias. Arrenda-se a terra, sobretudo, para soja, cana, pastagem, madeira para celulose. A ação das empresas transnacionais avança nos assentamentos com as formas clássicas de integrações, destacando-se o fumo e o bicho-da-seda.

Com a expansão da cana-de-açúcar no sudeste do país, a pecuária leiteira é empurrada para a região sul, onde a disputa econômica se tornou encarniçada, acompanhada por forte processo de concentração das empresas desse ramo, através de fusões e/ou alianças estratégicas.

Enfim, esses cinco aspectos ilustram o novo ambiente político e econômico sob o qual desenvolvemos a luta de classes no campo, onde o agronegócio, em seu desenvolvimento, disputa as terras improdutivas e os nossos assentamentos.

Crescimento econômico

O crescimento econômico atual cria uma alternativa à família sem terra e assentada. Essa alternativa é o trabalho urbano, sobretudo na área de serviços e na construção civil.

Em sua história, o MST nunca desenvolveu a luta pela terra em contextos de crescimento econômico, mas ao contrário. Nas décadas de 80 e 90, a economia brasileira esteve sempre em crise econômica, em que as famílias dos agricultores sem terra não encontravam com tanta facilidade oportunidades de trabalho no setor urbano, tornando-se o acampamento quase que a única possibilidade da sua reprodução social.

Esse crescimento de natureza urbano-industrial atrai a família

sem terra e os(as) assentados(as). Isso afeta o processo de massificação da luta pela terra, gerando um ciclo distinto e desconhecido pelo MST. Na região centro-sul do país, a redução drástica de famílias acampadas por tempo tão longo é uma novidade.

Não podemos desconsiderar esse ciclo de desenvolvimento econômico. Os governos Lula e Dilma modificaram um aspecto do modelo neoliberal do governo FHC, e foi justamente o fortalecimento do Estado na economia.

Sobretudo, a partir do segundo mandato do governo Lula, através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que articulou os investimentos das empresas estatais, do BNDES e dos recursos do orçamento geral da União, a economia brasileira cresceu, gerando PIBs na ordem de R$ 4 trilhões, passando a ser a sexta economia do mundo.

O PAC I (2007 a 2010) injetou na economia brasileira nada menos do que R$ 619 bilhões. E para o PAC II (2011 a 2014) estão previstos investimentos na ordem de R$ 958,9 bihões. Esses investimentos, sobretudo na infraestrutura do país, fizeram toda a diferença, dirigindo inclusive a aplicação dos investimentos privados, gerando esse ciclo de crescimento econômico.

Associado a esse crescimento econômico, o desemprego caiu para 6% (em 2003 era de 12,4%), o rendimento médio do salário do trabalhador brasileiro chegou a R$ 1.625,00 e o poder de compra do salário cresceu 22% (desde 2003). Entre o período de 1996 e 2003, o poder de compra do salário foi reduzido em 17%. Estes são alguns dos elementos que explicam a adesão acrítica da classe trabalhadora e das camadas populares aos governos Lula e Dilma.

Ao lado desse crescimento econômico, gerando uma melhora nas condições de vida da classe trabalhadora e das camadas populares, que através do emprego, do aumento do salário

mínimo e da expansão do crédito, ampliaram o seu consumo, convive, como parte deste próprio processo de desenvolvimento econômico, uma imensa concentração de riqueza e renda nas mãos da classe dominante (45% de toda a renda e riqueza no Brasil estão apropriados por apenas 5 mil famílias. Somos, no Brasil, 60 milhões de famílias). Também não podemos esquecer que a transferência de riqueza produzida pelos trabalhadores para o capital financeiro continua intensa. Em média, 45% do Orçamento Geral da União é destinado ao pagamento da dívida interna. Só de juros isso representou, em 2011, nada menos do que R$ 213 bilhões, gerando lucros elevadíssimos dos agentes financeiros. Somente os lucros dos cinco maiores bancos no Brasil representaram, em 2011, R$ 51 bilhões. Essa é a face neoliberal desse modelo econômico chamado por alguns estudiosos de "neodesenvolvimentista".

Outro elemento a ser agregado a essa análise da dificuldade de massificação da luta pela terra se refere ao "melhorismo social" desenvolvido por estes governos (Lula e Dilma). Atualmente estão cadastradas no CadÚnico 22 milhões de famílias; destas, 13,4 milhões recebem a Bolsa Família, implicando no repasse de R$ 6,3 bilhões em 2012.

Quanto às famílias assentadas, percebe-se que essa alternativa de trabalho externo, principalmente urbano, ganha relevância na sua estratégia de sobrevivência. Foi intensa, na década de 2000, a presença de assentados ou filhos de assentados no trabalho externo ao assentamento.

Uma das razões refere-se à diferença de renda. Nos ciclos de crescimento urbano industrial, a renda urbana é superior à renda agrícola; basta olharmos os rendimentos dos trabalhadores nas regiões metropolitanas e dos nas regiões não metropolitanas. A diferença de rendimento em 2009 era de 50% superior em favor dos trabalhadores que viviam nas regiões metropolitanas.

Essas são algumas das razões, próprias das mudanças de nossa economia, que dificultam a massificação dos acampamentos no centro-sul do país. Evidentemente, esse modelo de crescimento traz efeitos negativos à nossa economia: a reprimarização da economia (exportação de produtos primários); a desindustrialização da economia brasileira; e a alta vulnerabilidade externa.

Esses são aspectos que estão gerando contradições nesse modelo, limitando e esgotando os alcances desse ciclo, colocando condições para novas crises. Ninguém hoje sabe afirmar quando ela virá, mas, pela natureza dessas contradições, dificilmente escaparemos dela. Portanto, esse ciclo de crescimento urbano-industrial tem data de validade. O que virá no seu lugar somente a luta de classes poderá indicar.

Implicações do modelo agrícola do agronegócio

O modelo agrícola dominante apresenta três características básicas: ele tem por base a grande fazenda de monocultura; a exportação de commodities; e um modelo técnico-produtivo centrado no químico, mecânico e genético, acrescido de outros dois elementos na década de 2000, que foram a biotecnologia e a informática.

Esse modelo apresenta as seguintes implicações:

É um modelo concentrador

De terra: na década 2000, ampliou a concentração da terra no Brasil e na região sul, além de ter ampliado o controle da terra por estrangeiros no Brasil.

	2010		2003		Variação da área
N. IMÓVEIS - TOTAL	1.497.166		1.244.551		
ÁREA TOTAL	51.286.344		41.434.773		
Categoria	Nº	Área-Ha	Nº	Área-Ha	
Minifúndio	962.490	8.471.569	794.486	7.050.528	20,20%
Pequena Propriedade	437.638	14.752.607	377.051	12.490.165	18,10%
Média Propriedade	75.032	11.292.578	55.529	8.285.500	36,30%
Grande Propriedade	22.006	16.769.590	17.485	13.608.580	23,20%
Grande Produtiva	14.867	11.480.675	12.072	9.820.050	16,90%

Região Sul – Imóveis rurais: número e área em 2003 e 2010

Fonte: TEIXEIRA, Gerson. *Agravamento do quadro de concentração de terra no Brasil*. 2010.

Da produção:

Em área plantada: 77% da área plantada em lavouras temporárias é de soja, milho e cana (50 milhões de hectares);

Em produção de lavouras temporárias: 87% da produção obtida é de cana e soja.

No valor da produção agrícola: cana, soja e milho correspondiam, em 2010, a 64% do valor da produção agrícola brasileira.

É um modelo altamente dependente de políticas públicas e do mercado internacional

a) Política pública: o valor bruto da produção, em 2011, das 20 maiores culturas representou R$ 205,9 bilhões. Para gerar isso, o agronegócio necessitou de um volume de crédito agrícola de R$ 120 bilhões. Logo, a cada R$ 1,00 gerado por esse modelo, ele precisa de R$ 0,58 de crédito. Em associação com isso, políticas de estímulo à exportação, como foi o caso da isenção do ICMS para os produtos exportados, como a política cambial que mantém a

moeda desvalorizada para facilitar as exportações, são expressões das políticas públicas que favorecem este modelo que, sem elas, teria profunda dificuldade para se manter.

b) Mercado internacional: em 2011, as exportações do agronegócio chegaram a US$ 94,5 bilhões (R$ 165bi) e, sobretudo, o setor de grãos está controlado por quatro empresas transnacionais que controlam o mercado mundial, como a Bunge, Cargill, ADM e Dreyfus. Em boa medida, todo o esforço produtivo acaba ficando nas mãos de algumas empresas transnacionais, que lucram enormemente controlando as exportações. Notem que no Brasil, em 2010, a receita líquida das 50 maiores empresas do agronegócio foi de R$ 189,5 bilhões, algo próximo do que foi exportado em 2011, o que sugere, além de uma alta concentração das receitas em poucas empresas, que boa parte das receitas das maiores empresas do agronegócio estão profundamente vinculadas ao mercado internacional.

Modelo tecnológico insustentável

Agrotóxico:

O mercado brasileiro, em 2010, representou US$ 7,1 bilhões, significando um consumo de 850 mil toneladas de veneno (próximo de 1 bilhão de litros), nada menos do que uma dose anual *per capita* de 5 litros/habitante. Esse mercado é controlado pela Syngenta (14% do mercado) e Monsanto (11%).

O glifossato foi o principal produto comercializado. Em 2000, antes da soja transgênica, comercializaram-se, no Brasil, 39,5 mil toneladas de glifossato. Já em 2009, as vendas cresceram para

R$ 299,9 mil toneladas.

Fertilizantes:

Foram comercializados, em 2010, 24,5 milhões de toneladas; destes, 15 milhões de toneladas foram importadas[10]. Do nitrogênio, 75% são obtidos por importação. Já do potássio, 32% são importados, e do fósforo, 51%, demonstrando a imensa dependência do mercado internacional para garantir a fertilidade dos sistemas produtivos do modelo atual.

Enfim, o modelo agrícola desenvolvido pelo capital financeiro, expressão da hegemonia do agronegócio sobre o campo brasileiro, revela-se repleto de contradições que, no momento atual, devido à vinculação dos meios de comunicação de massa a esse modelo, tornam-se despercebidas pela população brasileira, exceto nos momentos de altas dos preços dos produtos agrícolas, como o atualmente vivenciado. Aliás, o "tomate", eleito pela mídia como o grande vilão da pressão inflacionária no mês de março de 2013, foi o bode expiatório para que o capital financeiro conseguisse elevar a taxa de juros no Brasil.

Ocorre que estas contradições são tão profundas e insustentáveis que torna-se-ão, em breve, explícitas para que a sociedade desperte das ideológicas virtudes do agronegócio e retome seu apoio à reforma agrária e a outro modelo de desenvolvimento do campo brasileiro.

10 O agronegócio, nas suas contas sobre o seu saldo da balança comercial, não considera as importações de insumos e máquinas agrícolas, computando apenas a importação de alimentos.

Bibliografia de apoio

BENAYON, Adriano. **O cartório dos bancos**. Brasília, 2012 (mimeo, 3 p.).

CONAB. **Acompanhamento da safra brasileira:** Grãos – Safra 2011/12, sétimo levantamento, abril de 2012. Brasília: Conab, 2012.

_____. **Acompanhamento da safra brasileira:** Cana-de-Açúcar, primeiro levantamento, abril de 2012. Brasília: Conab, 2012.

DELGADO, Guilherme Costa. O setor primário e o (des)equilíbrio externo. In: CASTRO, Elisa Guarana (org.). **Vozes de nossa América**. Seropédica: Ed. UFRRJ, 2010.

_____. **A questão agrária no Brasil, 1950-2003**. Brasília, 2005 (mimeo, 51 p.).

FATORELLI, Maria Lucia; ÁVILA, Rodrigo. **Os números da dívida**. São Paulo, 2013 (mimeo, 9 p.).

IBGE. **Censo agropecuário de 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IPEA. **Radar – tecnologia, produção e comércio exterior.** Brasília, n. 18, fevereiro de 2012.

_____. **Mercado de trabalho**: conjuntura e análise, Brasília, n. 50, fevereiro de 2012.

_____. **Conjuntura em foco.** Brasília, n. 18, março de 2012.

_____. **Conjuntura em foco**. Brasília, n. 17, fevereiro de 2012.

MARTINS, Adalberto Floriano Greco. **Considerações sobre o campo brasileiro e gaúcho**. Porto Alegre, 2010 (mimeo, 12 p.).

_____. **Para além da aparência**: a reorganização do capitalismo no Brasil. Porto Alegre, 2010 (mimeo, 18 p.).

POCHMANN, Marcio. **Nova classe média?** São Paulo: Boitempo, 2012.

TEIXEIRA, Gerson. **O agronegócio é "negócio" para o Brasil**? Brasília, 2013 (mimeo, 10 p.).

_____. **Agravamento do quadro de concentração de terras no Brasil?** Brasilia, 2011 (mimeo, 20 p.).

OMNILATERALIDADE E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

Antônio Julio Menezes Neto

Debater a questão da educação *onilateral* dos trabalhadores do campo e da cidade realmente é um enorme desafio, pois pensarmos em uma educação integral, em um mundo capitalista que fragmenta tanto os indivíduos, torna-se complexo e motivo de diversos debates acadêmicos.

Minha fala será dividida em duas partes. Na primeira, discutirei o conceito de *onilateralidade.* Por quê? Porque é um conceito a meu ver importante, que remete a uma crítica à sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, remete-nos ao pensamento de Marx, que faz a crítica do indivíduo fragmentado, do individuo alienado, que é forjado nas relações sociais capitalistas. Portanto, esse é um termo

que significa o indivíduo completo, ou seja, *onilateral.* Na segunda parte, debateremos quatro princípios básicos que deveriam estar presentes em uma escola que busca a *onilateralidade*.

O ser humano e a educação *onilateral*

O método de Marx parte da realidade concreta e imediata, buscando compreender e organizar as classes trabalhadoras. E aí já somos remetidos a um fator complicador, pois teremos de considerar, partindo do concreto, que somos indivíduos fragmentados socialmente e que a sociedade em que vivemos não objetiva construir a emancipação humana. Diziam Marx e Engels:

> Se as circunstâncias de que este indivíduo evoluiu só lhe permitem o desenvolvimento unilateral, e uma autoridade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais, eu devo então isso ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar o desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX e ENGELS, 1992, p. 28).

Portanto, Marx está preocupado com a formação do indivíduo integral, porque a formação fragmentada e alienada dos indivíduos seria fruto de relações sociais que contribuem em larga escala para a alienação do indivíduo. A emancipação humana tem, então, que partir do concreto, do imediato, visar à construção social de um novo e livre ser. É nesse sentido que nós vamos desenvolver algumas propostas, ainda dentro desta sociedade, para tentarmos construir ou iniciar a construção de novas relações sociais, para sermos seres humanos não fragmentados ou alienados. Conforme tão bem retratou o Chaplin no filme "Tempos Modernos", a divisão do trabalho na sociedade capitalista leva o indivíduo à loucura. O

ser humano encontra-se mutilado, unilateral, executor de tarefas, porque ele é produto da divisão do trabalho e deve dá lugar a um novo ser humano emancipado e multilateral. Esse ser multilateral ou *onilateral* é um ser não fragmentado, livre, emancipado da reprodução do capital.

É certo que a plenitude desse ser humano não se daria na sociedade capitalista, pois essa sociedade busca nos moldar para produzirmos e reproduzirmos para o capital. Mas temos de construir uma práxis educativa que vise à superação dessas relações sociais de produção a que somos submetidos e que serve ao controle do capital. Devemos começar a construir uma sociedade e uma educação em que, respeitando o indivíduo, tenhamos um controle coletivo dessa sociedade. E, principalmente, pensar na superação da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, pois essa divisão, de todo modo artificial, serviu muito mais para justificar diferenças sociais do que para emancipar o ser humano.

A divisão do trabalho, nos dizeres de Marx e Engels, amplia-se no momento histórico em que se aumenta a divisão entre proprietários e não proprietários. E essa divisão trará consigo a divisão acentuada entre o trabalho manual e intelectual. Com a divisão do trabalho, cada indivíduo torna-se fragmentado, atuando dentro de uma esfera exclusiva de atividade (MARX, 2013b). Assim, se quisermos uma sociedade emancipada, teremos de romper com essas falsas dicotomias.

Ao longo da história, as classes dominantes buscaram, inclusive através do conhecimento, justificar a divisão social existente. Por exemplo, quando olhamos para a sociedade grega, enxergamos, além dos grandes filósofos, duas classes sociais fundamentais: os escravos e os cidadãos. O cidadão era proprietário de terras e escravos. E como ele se definia? Como um sujeito que tinha a nobre tarefa de pensar a sociedade, sendo, portanto, a classe "dotada de

conhecimento". Assim, os cidadãos iam para a praça, na conhecida democracia direta grega, para definir os rumos de sua cidade-estado. Ou seja, eles não se consideravam trabalhadores porque o seu papel social era "ser intelectual", pois tinham de "pensar e refletir" sobre os rumos da sociedade. Quem trabalhava? O escravo, que, quando fazia trabalhos manuais, era considerado um ser que "não tinha saber", porque desenvolvia atividades físicas.

Esses escravos não tinham saber? Eram esses escravos que estudavam e implementavam a irrigação, as técnicas de plantação – sem agrotóxico, diga-se –, eram os arquitetos, os engenheiros, os médicos e os pedagogos. Porém eles eram considerados "sem saber". Torna-se claro que esses indivíduos, poderíamos hoje dizer, eram grandes intelectuais de seu tempo. Então por que houve essa divisão entre o trabalhador intelectual e o trabalhador manual? Sendo uma definição arbitrária do cidadão/proprietário, serviu para apoiar e justificar as diferenças sociais.

Na Idade Média, esse fenômeno se repete, pois o chamado "conhecimento" era uma definição arbitrária da Igreja e da nobreza. Os servos eram considerados "seres sem conhecimento" e os estudos teológicos eram centrais. No capitalismo, mesmo que a burguesia tenha, em seus primórdios, se colocada como uma classe que trabalhava em contraposição aos nobres e ao clero, com o tempo ela fará uma nova divisão do trabalho em que os chamados "trabalhadores manuais" serão rebaixados e os gestores capitalistas se considerarão como os "trabalhadores dirigentes e intelectuais". Que o digam o taylorismo e o fordismo!

Mas, sabemos, todos os seres humanos pensam e fazem, mesmo que, em nossa sociedade, como denunciava Gramsci, alguns usem mais a capacidade intelectual e outros usem mais a corporal. Mas esta cisão que fazem entre o trabalho intelectual e o dito manual é fruto de sociedades que se dividem em classes

sociais, nas quais alguns vão ser os donos das terras, dos bancos, das fábricas e vão dizer: "Eu sou aquele indivíduo que tem o controle da sociedade, penso a sociedade, e o outro vai apenas fazer, sendo um sujeito 'sem conhecimento'."

Portanto, em Marx, esse cenário seria inaceitável, pois o ser humano não é fragmentado e dividido entre aqueles que pensam e aqueles que fazem. Nos "Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844", escritos do ainda jovem Marx, ele vai dizer que o homem rico é o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas. Logicamente o homem rico aqui não é o homem de dinheiro, mas aquele que crê nas diversas manifestações da sua natureza humana, não sendo, pois, o indivíduo alienado e fragmentado que teria esta riqueza de totalidade. Assim, para o desenvolvimento dessas ricas faculdades humanas, a totalidade das manifestações humanas deve ser reconstruída nas relações sociais e o ser humano deve se reconstruir nessas relações.

Depois de trabalhar alguns conceitos, algumas concepções de Marx e Engels acerca da importância de uma nova formação humana *onilateral*, vamos elaborar algumas reflexões e alguns desafios para nós educadores que atuamos ainda no sistema capitalista.

Avalio que não é possível, nas nossas atuais relações sociais, criar esse indivíduo pleno, capaz de ter o controle da sociedade, do conhecimento, do trabalho físico, manual, científico, artístico, do corpo, porque nós ainda vivemos em relações que acarretam mal-estar e alienação para o trabalhador. Mas é possível procurarmos caminhos alternativos de novas formações sociais e educativas ainda dentro desta sociedade.

Planejamos e fazemos algumas análises acerca do que virá, baseando-nos em análises científicas e práticas. Mas, logicamente, não temos como prever e controlar totalmente este futuro. Assim – sem desprezar as análises fundamentadas –, é no hoje, no concreto

que nós temos que começar a procurar as alternativas dentro deste sistema capitalista. Assim, debaterei algumas propostas que seriam possíveis, na direção da educação emancipatória, ainda dentro do modo de produção capitalista.

Sabemos que a educação está dentro de uma totalidade social, sendo um direito de formação do ser humano e não podendo ser separada do restante da vida social e nem fragmentada. Sabemos, também, que a escola "não salva" a sociedade e nem é este o seu papel, pois é uma instituição vinculada à formação e, mesmo sendo uma das principais instituições da sociedade, ela não está "no mundo da lua". Ela é uma instituição social sujeita a todas as contradições da sociedade. Portanto, apresentarei quatro propostas, para debate e reflexão, acerca da educação dos trabalhadores do campo e da cidade.

A educação dos trabalhadores hoje

I - Em primeiro lugar, como já foi falado anteriormente, a divisão do ser humano entre um ser que pensa e um ser que faz é uma construção social motivada a mutilar-nos, garantir a submissão dos dominados e justificar o poder dos dominantes. Portanto, a escola não pode reproduzir esse modelo.

Essa é uma situação complexa e difícil, porque pensamos e agimos de forma fragmentada. Mas temos que começar a construir uma perspectiva de reintegrar o indivíduo ao seu ser, unificando mente e corpo, trabalho manual e trabalho intelectual, porque eles não são separados e, em todas as atividades onde existe o corporal, existe o intelectual, e, onde existe o intelectual, existe o corporal.

Desse modo, nós sabemos que a escola, sendo uma instituição da sociedade, acaba fazendo essa divisão. Como dito, ela foi muito livresca na Idade Média, vinculada ao saber da igreja, porque a igreja era o poder principal. No nosso mundo hoje, ela está muito vinculada à ciência e à tecnologia. Por quê? Porque a ciência foi colocada a serviço do capital. Mas, mesmo tendo por base a ciência e a razão, a nossa escola continua com um viés ainda "livresco", porque o *status social* ainda é de quem "pensa" e não de quem "faz". Assim, a escola continua fazendo essa falsa divisão demandada pelas relações sociais de produção.

O trabalho humano é fundamental na construção da nossa vida, e, nesse sentido, citarei um caso bastante interessante presente em "O Capital", de Marx (2013a). Marx conta que havia um capitalista inglês, de nome Peel, que vendia produtos para a Austrália. A Austrália na época era um continente muito novo, e o citado capitalista ganhava muito dinheiro com isso. Mas o capitalista, querendo reproduzir mais e mais o seu capital, resolve montar uma fábrica na Austrália. E ele investe 50.000 libras em meios de produção, contrata 3 mil trabalhadores ingleses e os leva para a Austrália. Chegando lá, monta a fábrica com seus equipamentos e máquinas. Só que os trabalhadores, quando chegam à Austrália e veem um continente novo começando e com muitas oportunidades, buscam outras possibilidades fora da fábrica, e ele fica sozinho com máquinas e dinheiro. A única coisa que ele vê, então, é o capital, o dinheiro e as máquinas dele se deteriorando. E ele aprende uma lição: que é o trabalho que constrói. Não é nem o dinheiro e nem as máquinas, é o trabalho humano. O capital, assim, não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas.

Sendo assim, nós necessitamos incorporar o trabalho nos debates acerca da educação. Logicamente não é o trabalho voltado para o mercado e para a chamada empregabilidade, mas é este

trabalho vinculado à formação humana e ao conhecimento da natureza. Necessitamos incorporar o trabalho que está na base da nossa humanização. Por exemplo, desde os seus primórdios o ser humano aprendeu a conhecer a natureza. Observou que, quando a semente caía na terra, ela nascia novamente. Com isso, passou a plantar a semente e desenvolveu a agricultura. Mas, para tanto, não apenas conheceu a natureza, não apenas observou, mas também atuou sobre ela. Ou seja, pensou e fez concomitantemente. Nessa toada, mudamos a natureza e, como somos seres da natureza, mudamos a nós mesmos. Criamos a nossa natureza humana e chegamos até o nosso mundo atual, através desse mesmo processo. Dessa forma, é esse trabalho que nos interessa, e não o trabalho para a reprodução do capital.

Assim, vejo que a Educação do Campo não pode ser apenas um projeto "idealista" desvinculado do mundo do trabalho. Ela deve, sim, ser desvinculada dos interesses do capital e debater "qual escola e qual formação humana interessaria aos trabalhadores" e às classes populares. Assim, esta é a primeira questão que eu coloco: reunificarmos trabalho e educação é o primeiro desafio, porque em nossa cabeça, fruto de construções históricas, tudo fragmentamos e dividimos para produzirmos maiores quantidades. A nossa sociedade e a nossa forma de raciocinar estão fragmentadas.

II - O segundo desafio é o de conciliar o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. Sabemos que os trabalhadores do campo sempre produziram pela prática, pela experiência e, assim, foram adquirindo e formulando um conhecimento.

Trago aqui o nosso Paulo Freire. Sabemos que ele começou seus trabalhos educativos com os pescadores de Pernambuco. Ele descobriria que, apesar de analfabetos, não eram ignorantes. Pelo

contrário, eles possuíam um vasto conhecimento específico de sua vida, de seu trabalho. Possuíam, inclusive, conhecimentos que Paulo Freire não tinha e, a partir daí, ele foi construindo o método dialético da troca de conhecimentos. Isso também é fundamental para nossa sociedade.

Devemos ter trabalho e cultura, teoria e prática, conhecimento advindo da prática, do vivido e ciência como parte de um mesmo processo. Porém, não podemos fazer uma mistificação e defendermos que tudo o que vem do povo é positivo. Paulo Freire demarcava também que havia práticas no meio popular ideologizadas pela cultura dominante e que era fundamental que o educador provocasse esses meios populares para que eles próprios desmistificassem o que era ideologia dominante e a distinguissem do que era cultura criada pelos próprios setores populares.

III - O terceiro desafio é o da transdisciplinaridade. Essa opção de conhecimento propõe fazer um rompimento entre as fronteiras rígidas das diversas áreas do saber humano. Mas para que necessitamos romper com esta rigidez? Vejo que há muito "modismo pedagógico" nesta discussão transformando este debate em mais uma "técnica de ensino".

E não é deste modismo que temos de tratar, mas sim de contextualizarmos historicamente o porquê da importância do rompimento com a rigidez da divisão do conhecimento em áreas específicas. E somos direcionados para a seguinte resposta: porque o capitalismo descobriu que, quanto mais se faz divisão do trabalho, mais terá aumento da produtividade. E, se o capitalismo é um sistema produtor de mercadorias, o que o sistema vai pretender é fazer sempre a divisão do trabalho, inclusive, do trabalho intelectual, para aumentar a produtividade.

Assim, o capitalismo terá interesse em fragmentar nossos estudos nas chamadas "gavetas" das diversas áreas do conhecimento. No mundo moderno, em que esse conhecimento é bastante amplo, sei que não daríamos conta de reter todo o conhecimento existente e, então, a especialização torna-se fundamental. Mas o problema é que perdemos a noção de totalidade. Isso porque a fragmentação aumenta a produção, ou, melhor dito, o produtivismo na ciência e esse aumento é importante para o capitalismo, porque a ciência aplicada ao processo produtivo gera dinheiro.

Dessa forma, na lógica do capital, não precisaríamos "perder tempo" buscando compreender a nossa especialidade dentro de uma totalidade, pois, afinal, "tempo é dinheiro" no mundo capitalista. Então, nós podemos ter pós-doutores que entendem muito de sua pesquisa, mas não conseguem compreender o seu objeto de estudo dentro de uma totalidade. Da mesma forma que os operários se tornam alienados ao não se enxergarem socialmente na mercadoria produzida e circulante, o trabalhador intelectual muitas vezes também se torna alienado ao não enxergar seu estudo e sua pesquisa na totalidade social.

IV - E, por último, a escola tem que ser pública. Vivermos o público é sempre importante na nossa vivência. O fato de termos dois sistemas, o público e o privado, contribui para o fortalecimento classista que é muito forte na nossa sociedade brasileira. As classes que pagam escolas privadas argumentam que "pagaram a sua educação" e que teriam o direito de utilizá-la para fins privados.

Mas não podemos também idealizar o "público" em sociedades capitalistas. O privado impregna todas as relações sociais e, assim, atravessa a escola pública. Esse é outro desafio colocado.

Conclusão

Podemos concluir que temos que procurar uma formação integral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solidária, com direito ao conhecimento das artes, das ciências, do corpo, das humanidades, da administração, descompromissada em relação ao mercado de trabalho e centralizada na formação pelo trabalho humano.

Devemos priorizar a construção de relações pedagógicas o menos capitalistas possíveis, mesmo dentro de relações sociais capitalistas. Temos a convicção de que as contradições, por elas, não levam ao fim do sistema. Ou seja, se somente as contradições do sistema corroessem o sistema, este já teria acabado, pois é contraditório em si.

Contraditório, inclusive, por fragmentar o ser humano. Mas necessitamos hoje começar a construir relações sociais de novo tipo, anticapitalistas, salientando que nós não precisamos de mais capitalismo. No caso do Brasil, alguns dados nos apontam como a sexta economia do planeta, e nossos problemas continuam aflorando. Vou além e digo que não precisamos de capitalismo nenhum.

Devemos buscar, neste momento, alternativas, e entendo que, mesmo que a situação não esteja muito propícia para o avanço do socialismo, temos de compreender as contradições e atuarmos com vistas a construir um novo ser humano, uma nova escola e uma nova sociedade.

Bibliografia de apoio

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. Paulo Freire - Crítico, radical e otimista. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, n. 1, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições Avante, 1999.

_____. **O Capital: Livro 1**. São Paulo: Boitempo, 2013a.

MARX; Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2013b.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: BUSCAS E DESAFIOS PARA UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA, EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

María Rosa Goldar

Bom, primeiro uma advertência: não vou falar em português, também não vou falar em "portunhol"; vou tentar falar em "espanguês". Com esse anúncio, como diz nosso amigo em comum Oscar Jara, que é um grande educador popular e hoje é Presidente do Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, quero dizer que hoje vou falar em espanhol com um

pouco de português: aprendido através do compartilhamento com muitos companheiros e companheiras brasileiros em encontros e seminários como este.

Em primeiro lugar, quero agradecer pelo convite para fazer parte desta mesa-redonda, particularmente a Conceição Paludo, que fez o convite para que eu estivesse aqui. Também quero assinalar que a minha apresentação não vai se referir ao tema da educação e da educação popular na Argentina. Não porque desacredite em falas a **partir de** um contexto determinado e também porque nossa forma de ver o mundo e nosso conhecimento são sempre de um determinado lugar; mas porque hoje estou aqui como parte de um coletivo latino-americano de educadoras e educadores populares: o CEAAL – Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

O que hoje apresentarei é fruto fundamentalmente das reflexões, dos debates, das confluências, divergências e propostas em comum, em nível coletivo, e muito do que vou expressar é resultado da última Assembleia Geral do CEAAL, desenvolvida em Lima, Peru, em fins de maio de 2012. Entre outros elementos, desde essa assembleia, o CEAAL passou a se chamar de Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe, em uma tentativa de reconhecer a vertente forte que temos como educadores e educadoras populares. Assim, nos reconhecemos mais como uma rede ou centro de educação popular, como um movimento de educadores populares. É a partir desse lugar, que faz parte de um movimento de educadores e educadoras populares, que esta exposição referente à Educação Popular na América Latina, suas construções teóricas, debates, desafios etc., será realizada. Por isso, em sentido estrito, não vou me referir à educação *omnilateral*. Os painelistas que já falaram se dedicaram, particularmente, a falar sobre esse papel da educação *omnilateral* e a formação dos

trabalhadores no campo e na cidade e seus desafios.

E estive pensando muito sobre por que nos convocavam a estar aqui, como educadores populares. A resposta que encontrei a essa pergunta, que vai estruturar a minha fala e é também o título da apresentação, tem que ver fundamentalmente com reconhecer que nossa tradição educativa do continente é uma tradição que fundamentalmente pensa na integralidade dos seres humanos, que pensa a educação como fonte de transformação social – o que, de certa maneira, compartilha com a concepção da educação *omnilateral*.

Acontece que essa transformação não tem relação só com o campo, fundamentalmente, não tem a ver só com o campo educativo, e sim com as transformações globais e com sujeitos permanentemente contextualizados e dialeticamente inseridos em um mundo que os transforma, mas que eles também estão engajados em transformar. E o que vou fazer será compartilhar algumas reflexões. Mas não pretendo encerrar nada sobre isso, e sim apenas colocar algumas ideias que surgem do debate em nosso coletivo de educadores e educadoras populares.

E a Educação Popular na América Latina e no Caribe é um agregado que não é só de forma. Muitas vezes, os companheiros e companheiras de um país como a República Dominicana, o Haiti ou Porto Rico permanentemente chamavam a atenção para o fato de que olhávamos o mundo com nossas matrizes colonizadas, que negavam ou pelo menos não visibilizavam a particularidade do Caribe em suas lutas e em sua trajetória. Então, é como uma forma também de reconhecer que a linguagem impregna, a linguagem transforma, é importante começar a falar da Educação Popular na América Latina e no Caribe, e esta apresentação fundamentalmente vai dar conta da busca de desafios, já que a Educação Popular nasceu para ser uma alternativa de educação que realmente contribua para

a transformação social.

O caminho da explanação vai partir de uma caracterização, um pouco da Educação Popular como proposta ética, política e pedagógica. Vemos que temos que trabalhar um pouco o tema dos sujeitos da Educação Popular e a contribuição para a formação social, sua estruturação. Qual é a leitura dos movimentos sociais populares? Vou propor uma atualização do debate em torno do contexto atual da América Latina e do Caribe e, finalmente, terminar com alguma afirmação aberta de como estamos olhando, ou pelo menos como são as nossas práticas educativas nos distintos contextos.

Educação Popular como uma proposta ético-político-pedagógica

Uma opção básica de transformação social. Nosso ponto de partida é assinalar que a Educação Popular é uma proposta de caráter ético, político e pedagógico, é uma opção básica de transformação social, mas não como um *slogan*. Pensar em transformação social como algo desejável em um sentido radicalmente político porque reconhecemos que estamos em um mundo caracterizado pela injustiça, pela desigualdade e por múltiplas formas de opressão.

Tem um sentido político porque aspira a construir novas formas de poder e novas relações em que nós, os seres humanos, possamos ser socialmente iguais, humanamente diversos e crescentemente livres. Esta última afirmação, sem dúvida, encontra-se com a tradição socialista-libertária, por exemplo, no pensamento de Rosa Luxemburgo. Porém, cobra particular sentido se pensamos

e a colocamos na dimensão latino-americana e caribenha. Isso exige ter olhares e construções criativas e abertas; porque é um desafio expressarmos em nosso contexto e tempo o que significa para nossos povos aspirar à igualdade social, ao reconhecimento de nossas identidades diversas e que permita, ao mesmo tempo, ser crescentemente livres, como sujeitos individuais e coletivos.

Partimos também de um entendimento de que a **educação** pode reproduzir essas condições de desigualdade e opressão ou **pode desempenhar um papel fundamental de libertação,** mediante uma **práxis educativa emancipatória**. É a partir dessa perspectiva que hoje a EP resgata suas raízes freireanas, recriando-as e atualizando-as em nosso tempo. Essa perspectiva tem uma clara presença na medida em que reconhecemos que a educação é paternalmente intencionada para ser um fator, ser uma categoria meramente reprodutivista ou vai poder encarnar em si esse potencial emancipador, esse modo potencial de educação. Mas, para que isso seja possível, não podemos pensar em educação como um ato meramente reflexionista e, muito menos, como um ato cognitivo. Só vai ser possível se a pensarmos como práxis, ou seja, uma ação nutrida pela reflexão, uma reflexão surgida da ação. Essa dialética permanente entre ação-reflexão-ação, postulada na Educação Popular, essa é uma perspectiva emancipatória.

Por isso a Educação Popular vai explicar que só **uma pedagogia dialógica, crítica e problematizadora** é que permite constituir e constituir-nos no ato educativo como seres humanos integrados. A raiz freireana tem como forte pensar que nos constituímos sujeitos, também nas relações que ocorrem entre educadores e educandos. Isso quer dizer que o diálogo, o sentido radical da crítica e da problematização não são princípios didáticos ou operativos, mas se referem a uma compreensão do pedagógico que está em estreita coerência com os princípios anteriores.

Esses quatro aspectos, sintetizadores da nossa concepção de EP, são os que permiten afirmar que o "popular" não é um adjetivo que possa ser dado a quem está orientado à educação popular porque fundamentalmente tem um caráter substantivo. O "popular" nesse sentido não é só uma categoria socioeconômica, por ser orientada por um conjunto de setores sociais que ocupam um lugar subordinado na estrutura econômica e social, e, sim, uma categoria política que dá conta do conjunto de sujeitos e de práticas que evidenciam e, ao mesmo tempo, buscam subverter e apontam para opressões e exclusões da ordem imperante (TORRES CARRILLO, A. 2012). Daí que **o popular**, para a Educação Popular, seja uma categoria política fundamental.

Os sujeitos populares são os atores fundamentais de toda a transformação social. Na Educação Popular, os sujeitos populares não são somente os destinatários da transformação social, não são somente os destinatários da ação educativa, mas, sim, são atores da transformação social. Em uma relação dialética entre o sujeito e o mundo, esse sujeito pode transformar a si mesmo e, ao mesmo tempo, transformar as relações com a natureza e com os demais seres humanos.

A Educação Popular, então, tem **a diversidade como projeto.** Essa visão ética, política e pedagógica não renuncia às aspirações de diversidade, mas, ao mesmo tempo, busca igualdade e promove a liberdade. Essa trilogia, para chamar de alguma maneira, **diversidade, igualdade e liberdade**, sem dúvida, e até hoje, revela múltiplas relações sociais de caráter injusto, de caráter opressor de nossas sociedades e que podem ser desentranhadas, podem ser impugnadas nesses diferentes lugares. Por isso, para a educação, esse postulado é considerado radicalmente democrático e transformador das relações sociais entre as pessoas e, ao mesmo tempo, da sociedade.

Movimentos sociais populares como atores de transformação

É a partir dos postulados desenvolvidos no ponto anterior, a partir dessa compreensão de EP, que podemos assinalar que os **movimentos sociais populares** não são "destinátarios" de processos educativos, mas são sujeitos e, ao mesmo tempo, atores dos processos educativos populares porque possuem pelo menos três grandes potencialidades de caráter educativo, sobre as quais vou falar mais adiante.

Devo fazer um parêntese e assinalar aqui que essa expressão: "movimentos sociais populares" é intencional. Porque devemos reconhecer que, nos últimos anos, frente ao avanço de governos progressistas ou populares, na América Latina, há também expressões de mobilização social, porém que não expressam aspirações de justiça, solidariedade e igualdade. Em muitos casos, são mobilizações frente a avanços de caráter igualitarista ou democratizadores que expressam os interesses de setores que resistem a abrir mão de privilégios econômicos, sociais e políticos ou que querem impedir o reconhecimento de direitos de setores historicamente relegados, invisibilizados, excluídos.

Em nível político, nas últimas décadas, os movimentos sociais populares têm sido, indiscutivelmente, protagonistas das resistências ao neoliberalismo e, depois, da ascensão de governos que foram colocando distâncias em relação ao modelo neoliberal e que, a partir de diferentes perspectivas, vão questionando a hegemonia neoliberal da década de 1990. Nesse sentido, os movimentos são protagonistas dos processos sociais contemporâneos.

Não aprofundaremos essa perspectiva. Apenas nos interessa destacar que, para a Educação Popular, os movimentos sociais

populares são, ao mesmo tempo, **sujeitos e atores** dos procesos educativos porque:

> - desenvolvem práticas educativas intencionadas: próprias ou articuladas a distintos atores: ONGs, universidades, governos locais, etc.;
>
> - os próprios processos organizativos cumprem um forte papel pedagógico: são aprendizagens para, em e a partir da ação. No próprio processo de organização da luta, de organização de reivindicações, dos diferentes repertórios de luta, os movimentos sociais geram tudo isso, geram aprendizagens, geram, no ato, processos educativos;
>
> - em nível societal, a partir de sua ação político-organizativa e a partir de sua prática cultural, constroem novos imaginários e, a partir daí, propõem distintas chaves emancipatórias que denunciam o caráter opressivo de múltiplas relações sociais e em diferentes planos.

O companheiro do MST que expôs no painel anterior, em sua reflexão, explicitou com muita clareza todas essas três características da ação dos movimentos sociais populares em suas práticas educativas.

A partir dessa valoração das potencialidades política e pedagógica da ação dos movimentos sociais populares faremos, na continuação, uma leitura da ação emancipatória, política e cultural de alguns movimentos (GOLDAR, 2009).

> A diversidade do mundo é inesgotável... Quando falamos de reinventar a emancipação social, provavelmente devemos usar a palavra no plural: emancipações sociais.[11]

11 Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/boavent/cap%201.pdf

Essa frase de Boaventura de Sousa Santos, que também foi mencionada por Tommasino no painel anterior, convida, de algum modo, a realizar, sob a forma de agenda e muito sinteticamente, o mapeamento de quais têm sido as diferentes "chaves emancipatórias" colocadas no horizonte de ação de diferentes movimentos sociais populares, tanto do campo como da cidade. A análise não se pretende exaustiva, tentando dar conta de todo o repertório de ação de cada movimento ou de sua totalidade. O que se quer é dar uma olhada possível, o que possibilita e convida a pensar o nosso "que fazer" como educadores/as populares.

Movimento Operário: coloca a **desigualdade na relação capital-trabalho** como principal fonte de disputa e a **igualdade social e a distribuição da riqueza como horizontes da ação emancipatória.**

Movimentos de camponeses: **a relação com a terra e a defesa do território,** a cosmovisão integral, o questionamento da propriedade privada, a soberania e a utilização dos bens naturais, a importância da propriedade e do trabalho comunitário são os principais aportes do movimento e constituem a sua contribuição para a ação política emancipatória.

Movimentos indígenas: o protagonismo e a força que têm colocado nos processos políticos, fundamentalmente da Bolívia e do Equador, sem desprezar outros, como o zapatismo de Chiapas, **constituem sem dúvida uma novidade indiscutível para a ação política na América Latina.** Colocam a necessidade de refundar os Estados-nação **a partir de** uma perspectiva pós-colonial e têm promovido processos que **legitimam a necessária constituição de estados plurinacionis, pluriétnicos e pluriculturais.**

Movimentos de defesa dos territórios e dos bens naturais: sua ação e prática política colocam como "chave emancipatória" a ideia do direito ao território e a consideração de que não há "recursos",

mas, sim, **bens comuns**, o que se constitui como ideias centrais para as nações.

Movimentos ambientalistas e ecologistas: enfatizam a defesa do **meio ambiente e estabelecem como necessária uma nova relação entre os seres humanos e a natureza**, a partir de uma perspectiva diferente da dos movimentos indígenas, camponeses e de defesa dos bens naturais. **Questionam o caráter extrativista e depredador dos atuais modos de exploração, como o agronegócio e a mineração,** a partir de **uma perspectiva de sustentabilidade ecológica.**

Movimentos feminista e de mulheres: **seu principal aporte é a luta contra o patriarcalismo**, a crítica à vida cotidiana e pela denúncia da desiguladade nas relações entre homens e mulheres, que se manifesta em diferentes esferas da vida. **Enfatizam que o pessoal é político.**

Movimentos cidadãos reivindicatórios de direitos: de defesa do direito à educação, à moradia, aos serviços públicos e à comunicação, entre outros. Têm como base o questionamento e **a resistência à mercantilização dos bens sociais e a consideração dos mesmos como bens públicos. Põem em questão a atitude do Estado frente à ação do "mercado".**

Movimento estudantil (o caso chileno): é igual ao anterior, a partir da identidade de estudantes; **tem colocado a educação como um direito humano básico** e, a partir disso, faz o questionamento da mercantilização da mesma e de todo o sistema educativo.

Movimentos de GLTTB (Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais, Bissexuais): reivindicam o direito à diversidade e à livre opção das pessoas sobre a sua sexualidade, encaminham-se não somente para a reivindicação pública de tais direitos e a sua livre expressão, **como também indicam, em termos políticos,**

uma ampliação dos direitos civis e implicam modificações substantivas nos modos de vida cotidiana, nas organizações das famílias, por exemplo. Provocam uma ampliação teórica da compreensão dos direitos.

Quanto a essa reivindicação de caráter educativo que tem as lutas sociais enquanto seu potencial simbólico, que coloca diferentes chaves emancipatórias, acredito que não podemos perdê-la de vista, quando queremos pensar na educação como emancipação. E acredito também que, assim como na dominação, não há um eixo principal pelo qual se explicam todas as demais subordinações, do mesmo modo não podemos pensar em um movimento social central, ao qual os demais sejam anexos ou complementares e muito menos de menor importância. **É preciso pensá-lo como uma trama de lutas sociais e políticas que convergem nesse questionamento radical às sociedades que cortam a liberdade, a sociedades desiguais e a sociedades que negam a diversidade.**

A partir de que leitura do contexto político, econômico, social e cultural nos posicionamos como movimento de educadores/as populares

Agora vou desenvolver brevemente a partir de que leitura do contexto político, econômico, social e cultural temos nos posicionado nesses movimentos da Educação Popular. Não pretendemos nos atribuir a representação do conjunto de educadores populares da América Latina porque não o somos, e, sim, somos apenas um dos movimentos de educadores populares.

Um primeiro elemento a considerar e reconhecer é que

estamos em um contexto de crise civilizatória e global do modelo capitalista vigente e seus modos de acumulação. Essa crise se expressa em múltiplas dimensões: crise financeira, econômica, ambiental que, aqui, neste seminario, no primeiro dia, Atilio Bóron analisou de modo exaustivo e competente. Definitivamente se expressa uma crise que afeta as condições de vida do conjunto da humanidade. Nesse marco de crise global está também em crise a noção de desenvolvimento.

Embora na **América Latina e no Caribe**, como região, tenhamos muitos aspectos comuns, hoje temos uma diversidade de contextos e projetos políticos que diferem no modo de enfrentar essa crise global:[12] existem hoje, na região, regimes de governo de corte neoliberal (Chile, México, Colômbia, Panamá); neodesenvolvimentistas/populistas (Brasil, Argentina, Uruguai); e regimes identificados com o que conhecemos como o socialismo do século XXI (Venezuela, Bolívia, Equador). Não são contextos unívocos ou isentos de contradições e complexidades de diversos tipos. Porém, é importante visualizar a maneira diferencial com que esses governos enfrentam essa crise global, porque esses diferentes governos e regimes governamentais têm reconfigurado as forças sociais nos diferentes países e, portanto, também os movimentos sociais populares se têm visto fortemente interpelados em sua ação política. Isso é central para educadores/as populares, porque também estamos atravessados por esses contextos que nos desafiam em muitos sentidos. Um deles é que hoje não podemos falar de uma única maneira de ação dos movimentos sociais populares e nem apelar somente para a resistência como forma de ação política.

Portanto, o fato de que haja contextos diferentes e modelos diferentes para enfrentar a crise global também coloca os

12 Seoane (2012).

movimentos, a nós como educadores e educadoras populares, em fortes dilemas, porque o modo como os governos enfrentam o capitalismo global são também as diferentes formas de condução do poder, de reafirmação das lutas e de rearticulação das forças sociais para estabelecer uma correlação de forças diferentes nos diferentes países.

Também, como leitura de contexto, é preciso ver que na última década foi instalado com força o ideário da integração latino-americana como projeto emancipador, que foi resultante dos modos particulares de enfrentar a crise. No entanto, os distintos governos seguem as orientações antes assinaladas e apostam em diferentes modelos de integração. Desse modo, a agenda da integração regional na América Latina apresenta múltiplos processos que, por sua vez, representam diferentes orientações.

Devemos assinalar que as distintas iniciativas e processos de integração regional, como MERCOSUL, UNASUL, ALBA, CELAC e Aliança do Pacífico, apresentam diferenças entre si na sua composição, lineamentos internos e de orientação política, entre outros aspectos. É por isso que sustentamos que essas iniciativas de integração regional são modelos em disputa, tanto pelas orientações no interior de cada processo e pela proposta de projeto, como entre os diferentes tipos de integração.

Assim, os conteúdos e horizontes dos processos de integração regional, que podem ser sintetizados em *"integrar-nos para entregar-nos"* como foi o intento da ALCA e dos TLCs, ou *"integrar-nos para defender outros modelos de desenvolvimento e outras formas alternativas ao capitalismo globalizado"*, como assinalou Atilio Bóron, têm passado a constituir interesses e espaços de disputa para os movimentos sociais e organizações populares: a experiência do Programa Mercosul Social e Solidário no Cone Sul; a Aliança Social Continental; a Cúpula dos Movimentos Sociais da ALBA, a

CLOC-Via Campesina, para mencionar alguns.

Então, é necessário avançar em noções de integração que sejam realmente a possibilidade de integração do nosso povo; contudo, também existem conteúdos, episódios, disputas. Ninguém pode negar que a Aliança do Pacífico, uma aliança liberal, neoliberal, sem dúvida limita as possibilidades de pensar que a UNASUL pode avançar, como uma proposta de caráter mais social, ligada aos interesses populares; por isso dizemos que podemos integrar-nos para entregar-nos ou integrar-nos para defender outros modelos de desenvolvimento e outras formas de vida alternativas para o capitalismo não avançar.

O Paradigma do Bem Viver como proposta e como alternativa às crises dos modelos de desenvolvimento vigentes

E nesta busca de novos modelos de desenvolvimento e de outras formas de vida, que o interior do movimento dos educadores populares fará, fortemente, uma presença importante com uma proposta que vai surgir dos povos originários da América Latina: o Paradigma do Bem Viver. Isso porque colocam outras proposições, outras formas de relação com a natureza e outras formas de enfrentar as necessidades e, a partir disso, desafiam os padrões de consumo capitalista, como colocava ontem Atilio, também com força. Eles indicam outra visão de desenvolvimento, que supere a visão sistêmica, que é consequência do desenvolvimento dos países centrais.

Esse Paradigma do Bem Viver coloca outra visão de

desenvolvimento, porque coloca fortemente outra visão de como estabelecer a resolução das necessidades articuladas para a vida. É outra visão de desenvolvimento que, a partir do seu entendimento das relações sociais e do sentido da vida humana em equilíbrio e complemento vital com a natureza, interpela uma das bases mais potentes do modelo de acumulação capitalista, que é o consumo. Daí a radicalidade e a potencialidade de mudança que essa proposição carrega ao questionar as próprias bases do capitalismo. Entretanto, justamente pelo entusiasmo que desperta em numerosos grupos sociais e nos povos originários, surge a importância, tomando-se distância das posturas românticas e idealistas, de que é preciso ter clareza das tensões decorrentes da proposta do Paradigma do Bem Viver frente a ou em diálogo com outras visões e perspectivas de desenvolvimento.

A pergunta que surge frente a essas novas propostas reivindicadas por outras cosmovisões e, a partir delas, outras formas de entender o desenvolvimento, é: como podemos disputar o sentido econômico e estrutural na América Latina? Podemos, a partir de outras visões, apropriar-nos destas, de alguns desses elementos desse paradigma? Como podemos entrar em diálogo com outras visões? Quanto pode ser assumido por outros grupos sociais, na medida em que os padrões de consumo atravessam nossa continentalidade? Essas perguntas, obviamente, não podem ser resolvidas; podemos transitar, caminhar com os movimentos e organizações populares na América Latina.

Afirmações abertas e em construção como coletivo

Por isso, temos nesta etapa, como movimento dos educadores

e educadoras populares, algumas afirmações que servem para enfrentar os desafios e também para anunciar perguntas.

A Educação Popular não é estática e nem recente. Vem sendo contruída paralelamente, de modo contra-hegemônico e subalternamente, na história educativa latino-americana. Podemos visualizar distintas propostas educativas, desde Simón Rodríguez até as universidades populares do Peru, a experiência Warisata na Bolívia; quer dizer, diferentes alternativas que é possível rastrear ao longo da história do sistema educativo latino-americano. Por isso, dizemos que essa nova tradição da Educação Popular dos últimos 50 anos ou 60 anos na América Latin, a partir de Paulo Freire, tem já uma tradição e tem também muitos acúmulos que precisam ser reafirmados.[13] Portanto, a partir da leitura da Educação Popular em sua construção histórica, é importante demarcar que ela **é uma vertente sempre em construção.** E deve-se demarcar também que **sua explicitação e fundamentação teórica se vai realizando ao mesmo tempo em que se interpela, reflete e vai se dando conta do seu fazer.** Desse modo, hoje é preciso recuperar essa história e, ao mesmo tempo, projetá-la em novos cenários.

Isso também implica **o posicionamento "A PARTIR DO SUL"**, entre aspas e em maiúscula. Na atualidade, a Educação Popular tem um enorme potencial e é uma vertente educativa que tem a possibilidade de constituir-se por meio de um posicionamento a partir do "SUL", não como lugar geográfico, mas, fundamentalmente, como lugar político[14] e, a partir daí, **superar as relações e as mentalidades colonizadas**. Porém, também, como forma de reconhecimento dos processos de exclusão que se dão

13 Marco Raúl Mejía (educador popular colombiano) é um dos que melhor recuperou esses antecedentes históricos da experiencia da EP na América Latina e com os quais relaciona essa "nova época" da EP a partir de Paulo Freire. Ver: Mejia (2012a).

14 Mejía (2012b).

no mundo do "Norte". Reconhecer esses processos no mundo do Norte coloca tarefas políticas e pedagógicas bem concretas, como mais fortemente aludem educadores/as populares mexicanos e centro-americanos, tem a ver com processos que organizações e movimentos de migrantes promovem no "Norte". Implica reconhecer, encontrar os vínculos, etc. Então, a EP não é só **no SUL, e sim** a partir do **Sul**, como lugar político e a partir de uma perspectiva emancipatória.

Para darmos conta dos aspectos anteriores, necessitamos fundamentar e construir outra educação a partir dos territórios que ressignifique as relações entre o local e o global. Isso implica, necessariamente, fundamentar-nos em outras cosmovisões, mais integrais. Em outras formas de entender o conhecimento e a aprendizagem, para construir outra educação, que a partir dos territórios estabeleçam dialeticamente a vinculação entre o local e o global e, sobretudo, construir uma visão plurinacional.

Entretanto, não é suficiente apelar unicamente a um pensamento crítico e a uma ação política emencipatória, como práxis educativa. A Educação Popular requer uma pedagogia crítica para os diversos âmbitos de construção das relações humanas. Porque, para a Educação Popular, entre o individual e o coletivo, mais que uma qualidade, há uma linha de continuidade que passa **pelo pessoal, o coletivo, as organizações e os movimentos.** Acredito que, dentro dessa tentativa de construir outra forma de conhecimento e construção de aprendizagem, é importante o que colocou Tommasino a respeito das universidades (algumas, não todas) que também buscam a construção de outras formas de vinculação, para além das tradicionais, de vinculação e de circulação de conhecimento, e, nessa perspectiva da Educação Popular, também são atores fundamentais.

Atuar **a partir desta multidimensionalidade** de instâncias

de nucleamento do social requer **estratégias e mediações pedagógicas e políticas criativas.** Ligar os horizontes de sentido político, assinalados no início dessa apresentação, com as estratégias e mediações pedagógicas implica necessariamente a criatividade, porque esses horizontes são os que nos convidam a caminhar. Porém, ao mesmo tempo, a Educação Popular remete a contextos particulares, condições particulares, sujeitos concretos e, por causa disso, cada educador, cada educadora popular está desafiada permanentemente a que esses horizontes políticos tenham vitalidade nessa particularidade. Desse modo, nenhum processo educativo será igual ao outro, não será a reiteração e nem a cópia; o que os identifica são a criatividade e a originalidade, seu selo de identidade.

Ontem, quando Atilio falava, fazia essa reflexão de caráter geopolítico, de caráter global, que é como funciona o imperialismo, e também hoje houve uma pergunta que dizia como se fazer mesmo frente a esse cenário. Parece que, frente ao cenário global, a educação fica quase sem possibilidade, porque ela ocorre no espaço da vida social. Entretanto, a Educação Popular, como já se disse, visualiza que entre o individual e o coletivo, o local e o global existem linhas de continuidade que passam dialeticamente pelo pessoal, o comunitário e o coletivo, a correalização dos movimentos. Isso, contudo, requer estratégias e mediações pedagógicas e políticas criativas, nas quais, quando falamos de território, não só falemos de territórios físicos e geográficos, e, sim, de territórios subjetivos, os quais muitas vezes mostram subjetividades colonizadas. Tudo isso não pode deixar de nos fazer ver a necessidade de fazer este percurso dialético: desde o pessoal, ao organizacional e ao coletivo, que é, ao mesmo tempo, político e pedagógico. E, dessa maneira, buscar construir criativamente sociedades, como dissemos no início; assim podemos construir sociedades justas e igualitárias sem discriminações, com sujeitos livres e soberanos.

Bibliografia de apoio

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventando la emancipación social.** CLACSO, 2008. (Cuadernos del Pensamiento Crítico). Disponible en Internet: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/boavent/cap%201.pdf>. Consultado el 15/03/12.

GOLDAR, María R. La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos. Rev. **La Piragua**, Panamá, n. 30, Dezembro 2009.

MEJIA, Marco R. **Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)**. Lima, Perú, CEAAL 2012a. p. 19-34.

_____. Pedagogías en y desde la Educación Popular: un asunto central para la construcción de poder desde el Sur. Rev. **La Piragua**, Lima, Perú: CEAAL, n. 37, p. 110-130, agosto 2012b.

RAUBER, Isabel **Revoluciones desde abajo:** gobiernos populares y cambio social en Latinoamérica. Buenos Aires: Ediciones Continente, 2010. p. 81-122.

SEOANE, José. Desafíos de los movimientos sociales y la educación popular en nuestra América. Rev. **La Piragua**, Lima, Perú: CEAAL, n. 37, p. 37-50, agosto 2012.

TORRES CARRILLO, Alfonso. El potencial emancipatorio de la Educación Popular como práctica política y pedagógica. Rev. **La Piragua**, Lima, Perú, n. 37, agosto 2012.

EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO E DA CIDADE E POLÍTICA EDUCACIONAL: DESAFIOS CENTRAIS

Antônio Munarim

Antes de tudo, eu queria dizer da minha alegria e honra de aceitar esse convite para estar aqui, no Rio Grande do Sul, em uma atividade como esta, que é um alento para o Movimento Nacional de Educação do Campo. E, particularmente, pelo fato de o convite ter partido da minha querida amiga de longa data e companheira de militância e trabalho de assessoria nas lutas dos Movimentos e Organizações Sociais Populares do Campo, a Profa. Conceição Paludo.

Para contextualizar esta fala, eu gostaria de dizer um pouco sobre o lugar de onde eu falo acerca desse tema da política pública

de Educação do Campo. Hoje eu sou professor e pesquisador nessa área temática na Universidade Federal de Santa Catarina, onde temos um Instituto chamado "Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável". Mas sou também, e quero destacar, a partir desse Instituto, especialmente pelo viés da pesquisa engajada à extensão, um militante do Movimento Nacional de Educação do Campo.

E eu digo isso, em primeiro lugar, para já afirmar que existe um Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. Segundo, para destacar que, conforme entendo, esse Movimento é o principal espaço político da relação que hoje se estabelece entre organizações da sociedade civil que mexem com esse tema, na perspectiva da construção de políticas públicas que lhes são pertinentes, e o Estado. E as universidades públicas – um espaço intermediário e contraditório dessa relação – têm se mostrado uma parcela ou uma faceta muito importante em favor desse Movimento. Até há pouco tempo não era assim, e um exemplo de que isso mudou é o que nós estamos vendo aqui, neste encontro: é o Sul do Rio Grande do Sul, reunindo numa universidade pública (UFPel), e sob sua organização, tanta gente preocupada com a questão da Educação do Campo. Há cerca de um mês, eu estive em um evento semelhante a este no Pará, me chamaram lá como membro da Coordenação do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Um encontro na Universidade Federal do Pará, em Belém, que reuniu 1.700 pessoas para discutir Educação do Campo no Estado do Pará. E, assim, outros tantos encontros semelhantes ocorrem todos os meses nas diversas regiões do Brasil. Então, é evidente que a Universidade pública, especialmente o sistema federal, onde incluo os Institutos Federais, está desempenhando um papel de extrema importância ao Movimento de Educação do Campo.

Um terceiro ponto que eu quero destacar nesta pequena

introdução é que a fala que eu trago aqui, a partir do lugar onde eu falo, é uma fala construída no Fórum Nacional de Educação do Campo. De fato, foi deliberado na última reunião da Coordenação do FONEC, há três semanas, que eu e, como eu, outros companheiros deveriam trazer para momentos assim a fala organizada, pensada, elaborada, o pensamento, enfim, construído no âmbito do Fórum Nacional de Educação do Campo. Com isso, estou dizendo que o FONEC é uma espécie de intelectual coletivo, hoje, no que concerne à Educação do Campo.

Ocorreu nos dias 15, 16 e 17 de agosto de 2012 o I Seminário Nacional de Educação do Campo, organizado pelo FONEC, quando fazia aniversário de dois anos de fundação. Eram dois anos que se passavam e que estavam a demandar, a exigir uma análise detida do nosso momento atual, da nossa curta história, do momento atual da Educação do Campo. Em preparação ao evento propriamente dito, produzimos um texto-base, que foi retrabalhado pelo coletivo durante o encontro. É esse texto que eu devo trazer aqui. É claro que não vou trazê-lo de uma maneira linear, não é isso, não é nesse sentido; digo que é o pensamento que nós construímos coletivamente que deve estar presente aqui. É certo, sim, que, de minha parte, existe uma participação especial, já que fiz parte da comissão de sistematização, tanto do texto prévio quanto do texto final, mas as afirmações que eu trago não são afirmações exclusivamente minhas, são síntese de um pensamento elaborado por um "intelectual coletivo", na perspectiva atribuída por Gramsci a este conceito. Para dar uma ideia concreta desse processo, observem que procedemos da seguinte maneira: o primeiro passo foi a elaboração de um "pré-texto", tendo como ponto de partida um debate livre no interior da Coordenação do FONEC, acerca da conjuntura brasileira concernente à questão agrária e à educação dos povos do campo. Para essa finalidade, uma comissão foi formada por quatro pessoas representativas de

diferentes setores que compõem essa Coordenação do FONEC – Munarim, do Fórum Catarinense de Educação do Campo e Instituto EDUCAMPO/UFSC, Roseli Caldart, do ITERRA, Eliene Novaes, da CONTAG, e Monica Molina, da UNB[15]. O segundo passo foi a discussão do texto durante três dias com um grupo de convidados entre os movimentos sociais, militantes e representantes de Universidades. Ao todo, 130 pessoas reuniram-se em Brasília para o I Seminário Nacional. Para fundamentar esse debate, foram também encomendadas falas especiais, sobre temas especiais, a intelectuais de destaque. Enfim, o terceiro passo, a partir dos debates, consistiu na elaboração do texto final, que foi aprovado em sua forma definitiva pela equipe de Coordenação do FONEC. Resultante disso, está circulando o texto chamado de Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.

Por suposto, o texto analisa, antes de tudo, a questão do campo. Afinal, de que campo nós estamos falando? A situação do "agro-brasileiro", com o agronegócio hegemonizando na produção e nas relações sociais. Segue-se com análise da questão da educação e da questão das políticas públicas. Assim, também nesse texto está presente a tríade que há tempos vem orientando o pensamento de muitos intelectuais orgânicos do Movimento de Educação do Campo: *"Campo-Educação-Políticas Públicas"*. Ademais, por tratar-se também de um texto militante, é parte importante a indicação de linhas de ação comum às organizações e aos movimentos sociais do campo que formam a base estrutural do Movimento de Educação do Campo, ou seja, indicações sobre o "que fazer". Basicamente,

15 A Coordenação do FONEC, hoje, confirmada que foi pelos participantes do "I Seminário Nacional", é composta pelas seguintes representações: Via Campesina; CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura); RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro); FOCEC/Instituto EDUCAMPO-UFSC (Fórum Catarinense de Educação do Campo); FPEC (Fórum Paraense de Educação do Campo); CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância); UnB, através do Observatório de Educação do Campo.

essa é a estrutura do texto, e espero que todos se estimulem a buscá-lo integralmente para uso, seja acadêmico, seja como instrumento de ação.

Por ocasião desta mesa, pretendo evidenciar alguns pontos do texto, conforme critérios de minha escolha, que levam em conta o que já foi abordado nas mesas anteriores, para não ser repetitivo, e, principalmente, levando em conta o público aqui presente, majoritariamente vinculado a universidades.

Um primeiro ponto diz respeito a uma categoria teórico-metodológica em especial, que estamos nos arriscando a cunhar no texto. E, ao mesmo tempo, estamos usando-a como instrumento de organização do pensamento que nele expressamos. Quiçá se consolide como uma categoria nova. Refiro-me à *"Agricultura Familiar Camponesa"*. Propomos essa categoria, aparentemente e, talvez, de fato, contraditória no campo teórico, na perspectiva de construção de unidade no campo da luta política; eis que, de um lado, uma parte importante dos que compõem o Movimento Nacional de Educação do Campo, principalmente o Movimento Sindical, se pauta mais pela perspectiva da "Agricultura Familiar", que, inclusive, está hoje consolidada na forma da lei. E, de outro lado, outra parcela de igual importância, que é especialmente a Via Campesina, se pauta pela categoria "Agricultura Camponesa". Sabemos que cada expressão contém sentido histórico diferente da outra. Mas decidimos juntá-las, entendendo que devemos nos pautar por aquilo que nos une no momento. E, na medida da construção do nosso caminho de luta, vamos aprofundando a discussão e aperfeiçoando o conceito. Importa aqui ressaltar que, inserida na Educação do Campo, a "Agricultura Familiar Camponesa" se nos apresenta como referência histórica concreta, prenhe de lutas de diferentes segmentos sociais vinculados ao trabalho, uma referência com a qual nós podemos e devemos nos

relacionar para propor políticas públicas novas e lutar por elas. Desse modo, já estamos sinalizando também que nos pautamos por outras categorias igualmente mobilizadoras, tais como: *contradição, hegemonia e contra-hegemonia.*

Um segundo ponto, que formaria um rol questões, recairia sobre os dois primeiros eixos da tríade antes referida, que estrutura o texto: *campo-educação-política pública.* Entretanto, concernente a esses eixos, é dispensável, nesta fala, fazer referência a mais além do que já foi abordado pelas mesas que nos antecederam. Basta, tão somente, e com o objetivo de organizar esta fala, relembrar, em forma de chamada, alguns pressupostos aqui apresentados sobre a "questão do campo" e a "questão da educação". Foram trazidos, aqui, por exemplo, pelas palestras que nos antecederam sobre o campo, os mesmos pressupostos e a mesma análise que contém o texto do FONEC. Refiro-me, basicamente, à análise que Adalberto Martins fez em sua palestra. Não é à toa, bebemos da mesma fonte, somos companheiros. O MST, representado pelo Adalberto, é parte integrante do Movimento de Educação do Campo. Desse modo, sobre isso, quero dizer que a questão da hegemonia arrasadora do agronegócio, que o texto do FONEC traz, na forma de análise de situação do agro brasileiro nesse momento histórico, é basicamente a mesma análise feita na mesa que nos antecedeu.

E sobre a "questão da educação" – "de que educação estamos falando?" –, que constitui outro eixo a partir do qual trazemos as nossas referências filosóficas básicas nesse texto do FONEC, também fomos beneficiados com as palestras que nos antecederam. Esses princípios estiveram presentes, por exemplo, quando María Rosa, companheira da Argentina, trabalha a questão da Educação Popular. Lembramos que o nosso Movimento de Educação do Campo tem origem no Movimento de Educação Popular. Quando ela fala, por exemplo, da opção básica de transformação social,

esse é princípio da Educação do Campo. O sentido político que permeia as práticas da Educação Popular, que aspira a construir novas formas de poder e de luta contra-hegemônica, é princípio da Educação do Campo. O conceito de *educação emancipatória*, idem. A construção de seres humanos integrais, idem. O *popular* como categoria política fundamental, dizendo, então, que se deve falar de *"movimentos sociais populares"*, idem. Aliás, aqui convém ressaltar que, quando nós dizemos que a Educação do Campo é sustentada por movimentos sociais do campo, não é qualquer movimento social do campo, é movimento social popular do campo. Ou seja, nessa perspectiva consta a luta de classes. Enfim, tenho proposto que, de alguma maneira, poderíamos classificar a Educação do Campo como uma variante histórica da Educação Popular, cuja diferenciação se situa centralmente na estratégia de relação dos sujeitos sociais com o Estado. Nessa hipótese, digamos que o Movimento de Educação Popular dos anos sessenta no Brasil era um movimento que não tinha como referência, pelo menos referência central, o Estado. Enquanto que a Educação do Campo tem como questão central o Estado, sim, ainda que com vistas a transformá-lo.

Ainda sobre a "questão da educação", relembremos a fala de Antonio Julio, que também nos facilita pelas convergências nos conceitos por ele tratados e os conceitos que embasam o texto do FONEC. Exemplo disso é o sentido de *homem omnilateral*, que deve constituir objetivo da educação; do mesmo modo, a relação dialética entre educação e trabalho; o conceito de educação integral; o sentido de educação não atrelada ao mercado. A Sonia, por sua vez, trabalhou a perspectiva teórica da totalidade, totalidade do real e a questão da contradição de uma maneira que também converge com a perspectiva adotada no texto do FONEC. Finalmente, Gaudêncio, ainda que rapidamente, também nos ajudou, antecipando o entendimento de Educação do Campo como

educação dos sujeitos que vivem no e do campo, e não educação para aqueles sujeitos.

Dito isso, então, e dado por suposto que todos ouviram as palestras a que nos referimos, fico livre para trazer aqui uma reflexão acerca do Movimento Nacional de Educação do Campo tomando como mote o terceiro eixo da tríade. Ou seja, uma reflexão do ponto de vista mais propriamente adequado ao tema desta mesa, que é a "questão das políticas públicas".

Educação do Campo: movimento social por políticas públicas

Afinal, o que é esse Movimento de Educação do Campo? Em que contexto ele surge, e com que perspectiva? É sobre isso, sobre a faceta política dessa relação social, que mais importa aqui nós conversarmos um pouco. E, para começar, referente à criação do FONEC, que é um marco desse movimento, eu gostaria de trazer à lembrança a ocorrência de dois fatos simultâneos, mas não simultâneos por mera coincidência: o lançamento oficial do FONEC e a assinatura do Decreto da Educação do Campo (Decreto n. 7.325) pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva. O FONEC foi criado no dia 16 de agosto de 2010, num encontro autoconvocado por algumas dezenas de representantes de organizações e movimentos sociais do campo e de universidades. Nessa data, o encontro ocorreu na sede da CONTAG, em Brasília, mas só foi lançado oficialmente quase quatro meses depois, no dia 04 de dezembro do mesmo ano, no Congresso Nacional. Nesse mesmo dia foi assinado o referido decreto. Ora, o desenho desse instrumento legal, que viria para instituir, enfim, uma política

nacional de Educação do Campo, havia sido traçado ao longo de um ano com a participação direta de militantes do Movimento de Educação do Campo, que, de algum modo, já existia. Entretanto, esses militantes percebiam que havia o risco de o desenho morrer nos corredores do MEC. Assim, aquela autoconvocação foi transformada numa estratégia de mobilização social e pressão sobre os setores oficiais responsáveis, na busca de garantir a efetivação do decreto. Com isso, quero dizer que, não por acaso, se confundem as estratégias de efetivação pública do FONEC com as estratégias de engendramento do Decreto da Educação do Campo. E se, de um lado, esse instrumento ainda está longe de atender todas as aspirações do Movimento de Educação do Campo, de outro lado, não deixa de ser entendido como uma grande conquista na relação com o Estado brasileiro.

Agora, sobre a relação que se estabelece entre o FONEC, enquanto estrutura organizativa, e o Movimento Nacional de Educação do Campo, é preciso clarear que, na verdade, a criação do Fórum significa uma maneira recente de nos organizarmos para dar melhor sustentação ao Movimento, que já existia. Ou seja, o Movimento nasce lá por meados dos anos 1990, justamente no contexto de crise do latifúndio no Brasil, conforme referido na fala do Adalberto. Com o advento do Plano Real, de certo modo, é declarada a morte do latifúndio tradicional que imperava desde sempre na história econômica brasileira. Eu quero dizer com isso que um pilar básico da materialidade histórica do nascimento do Movimento Nacional de Educação do Campo está, de fato, na crise do latifúndio. Outro pilar dessa materialidade, ainda conforme entendo, está na negação do direito à educação a amplos setores sociais que ainda viviam no campo. Há outros elementos importantes, mas eu quero destacar como elementos materiais fundamentais esses dois.

Com a crise do latifúndio, especialmente o Movimento Sem Terra ganha fôlego, passa a ser visto, inclusive, por alguns setores que lhes eram contrários, como exemplos plausíveis de produtividade econômica no agro brasileiro. Casos registrados, por exemplo, na Serra Catarinense, até de manifestação, por parte de fazendeiros de criação extensiva de gado, do desejo de que suas terras fossem "invadidas" pelo MST, para se encaminhar, com isso, um cobiçado processo de desapropriação para efeitos de reforma agrária.

Enfim, nesse contexto, com essa materialidade, o MST ganha força e aproveita o ensejo para propor ações para além de si mesmo. Ou seja, para além da luta pela reforma agrária em sentido estrito. Propõe ampla ação sobre a questão da educação escolar para todas as suas crianças de acampamentos e assentamentos e seus militantes e também para a sociedade brasileira como um todo.

Dois eventos, que se conectam, são particularmente elucidativos dessa nova perspectiva que se abre no MST. De um lado, a partir do acúmulo de experiências de educação escolar diferenciada, que já ocorria nos Assentamentos da Reforma Agrária, organizou-se em 1997 o chamado I ENERA (I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária). Desse evento decorreram três resultados, particularmente importantes para marcar o início do Movimento de Educação do Campo. Primeiro, sem ordem de importância, elaborou-se uma proposta de programa governamental de Educação para a Reforma Agrária. Apresentada ao governo de Fernando Henrique Cardoso, acabou sendo a base do ainda hoje existente PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Segundo, o documento final do encontro, assinado pelos presentes, define as linhas filosóficas e estratégicas básicas para a criação de um Movimento dos Povos do Campo que, mais tarde, veio a materializar-se justamente como Movimento de Educação do Campo. Terceiro, encaminha novos momentos de

articulação entre as forças presentes que acabou ensejando, para o ano seguinte (1998), a I Conferência Nacional: "Por uma Educação Básica do Campo".

Estava presente no I ENERA, entre as instituições que o apoiavam política e financeiramente, a representação do UNICEF, órgão da ONU. Simbolicamente, foi essa representação que pessoalmente despertou o MST a projetar sua luta por educação escolar para além de si mesmo, lançando-lhe um desfio. Dizia, então, a representante de UNICEF: - Vocês não podem guardar essa experiência, segurar essa experiência de educação escolar somente para os assentados. Por que não lançar uma ação, iniciar uma ação que vá para além disso e se faça então política geral?!

Enfim, é nesse I ENERA – naquela materialidade histórica referida – que se fortalecem também as condições subjetivas das organizações sociais promotoras daquele evento e motiva-se a projeção de momentos subsequentes de ações ordenadas, com vistas a se instalar um processo contínuo de luta, inicialmente, por Educação Básica do Campo. É aí que se projeta o segundo evento acima referido, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que ocorrera em julho de 1998. Foi traçado como objetivo imediato para essa conferência "desencadear um amplo processo de reflexão sobre a situação da Educação hoje no campo brasileiro", e, atrás desse objetivo, 20 encontros estaduais antecederam o evento propriamente dito. E no próprio evento fizeram-se presentes 1.000 delegados de todo país, e mais 150 convidados de diversas universidades. Ressalte-se que já nessa Conferência outros movimentos sociais, para além do MST, e organizações não governamentais fizeram-se sujeitos ativos de toda aquela ação. Desse modo, é possível, então, dizer que se instala de vez um movimento organizado pelos próprios movimentos e organizações sociais do campo, com participação de setores

universitários, para ordenar uma pauta de suas reivindicações junto ao Estado, no que diz respeito à educação escolar.

Então, relembrando o que dizia no início, se os princípios filosóficos e mesmo pedagógicos que orientam esse início de processo, que hoje se chama Educação do Campo, são os mesmos da Educação Popular das décadas de 60/70, há, agora, uma mudança estratégica que diferencia esta experiência em comparação àquela experiência histórica. Refiro-me à relação com o Estado. Na Educação do Campo, não necessariamente temos de ser contra o Estado. Em vez disso, como ele é parte central da realidade histórica, e já não se trata do Estado militarizado e ditatorial, temos de fazer com que ele cumpra a sua obrigação com a educação dos povos que vivem no campo e que sempre foram negligenciados em seus direitos. E assim, na medida em que lutamos para que o Estado cumpra a sua obrigação de "Estado educador", na perspectiva filosófica da Educação do Campo tal como o "Movimento" a concebe, estamos fazendo do próprio Estado um espaço de luta e, ao mesmo tempo, estamos lutando contra ele, como sujeito histórico naquilo que tem de autoritário. Sempre na perspectiva de sua transformação.

De acordo com essa forma de pensar o Estado, como sendo uma relação social, convém agora ressaltar quais as linhas estratégicas básicas que pautam o Movimento (social) de Educação do Campo. Conforme consigo interpretar, três são as dimensões: a da ação política, a das práticas pedagógicas e a da construção filosófica.

No campo da política, o essencial é a reivindicação de direitos que já estão formalmente consolidados no escopo do Estado Nacional e, inclusive, no direito internacional. A luta, então, se dá no sentido de se instituir programas e metas governamentais capazes de materializar os direitos instituídos.

Referente ao Direito Internacional, somente a título de

exemplo, conforme eu disse antes, o UNICEF apoiava uma ação do MST (I ENERA). E o MST, por sua vez, faz por bem aproveitar esse apoio em suas lutas por educação internamente ao Brasil. Com isso, quero demonstrar que havia uma ambiência externa favorável ao sucesso daquela estratégia de reivindicação. Posso, por exemplo, interpretar o gesto de apoio daquele órgão da ONU às práticas do MST referentes à educação escolar como um gesto que estaria a dizer o seguinte ao Estado brasileiro: - Vocês, governo e sociedade brasileira, não estão cumprindo a Carta das Nações Unidas, de 1948, que define a educação como direito humano e, ademais, um direito já consolidado em outros tratados internacionais dos quais também o Brasil é signatário e etc. Enfim, e para resumir, o Movimento Nacional de Educação do Campo reivindica do Estado brasileiro o cumprimento de um direito conquistado no âmbito e no bojo do processo transnacional de luta pela superação do nazifacismo, processo este que já então considerava a educação para todos como instrumento de resistência àquela ideologia e que, ao longo das décadas, a ONU tem se encarregado de salvaguardar.

Aliás, é na esteira desse mesmo processo transnacional que se engendram no escopo do Estado Brasileiro os instrumentos legais específicos que ampliam o direito formal à educação escolar e que, agora, são aludidos como espaço de luta pelo Movimento Nacional de Educação do Campo. Refiro-me, particularmente, à Constituição de 1988 e, depois, como lei complementar, à própria LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). É a partir da Constituição de 1988, afinal, que se institui a educação escolar como direito público subjetivo. E é a partir da LDBEN que, apesar de suas lacunas, se indica a necessidade de se considerar as especificidades do meio rural para garantir a educação escolar obrigatória.

Enfim, é nessa ambiência e pelo eixo da reivindicação

política que o Movimento Nacional de Educação do Campo começa a, efetivamente, se engendrar e tem, como primeira grande conquista, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). Esse programa governamental já nasce como proposta construída no primeiro ENERA. Começando com a alfabetização de adultos, chega hoje até a pós-graduação. Afeto não ao Ministério da Educação, mas ao da Reforma Agrária, a partir do PRONERA. Também e principalmente, o MEC passou a ser território de disputa, por parte do Movimento que se engendrou, pela instituição de programas especiais e normatização da educação aos povos que vivem no campo.

Referente à dimensão pedagógica, o Movimento de Educação do Campo tem procurado afirmar que não se trata de reivindicação de qualquer educação escolar. Assim, instala-se todo um processo de elaboração de proposições e sistematização de experiências educativas que ocorrem no bojo dos movimentos e das organizações sociais do campo e mesmo em certos sistemas públicos locais, para servir de referência e contraponto à educação rural que o Estado oferece (ou que, muitas vezes, deixa de oferecer) como política regular. O Movimento procura demonstrar que o que se quer não é aquela educação rural urbanocentrada e excludente, pensada *para* os agricultores vistos como sujeitos passivos e funcionais ao sistema socioeconômico vigente. Ao invés, busca-se construir a Educação *do* Campo, ou seja, aquela que encontra, antes de tudo, no próprio sujeito que vive no campo a principal referência histórica para fazer acontecer a formação humana através da educação escolar.

Por fim, uma referência à dimensão filosófica do Movimento de Educação do Campo. Trata-se da busca da construção de um patamar epistemológico de sustentação das políticas e das práticas reivindicadas pelo Movimento. Para concretizar efetivamente essa dimensão, a estratégia principal tem sido a busca de espaço nas

universidades públicas. Tendo como lema "ocupar os latifúndios do saber", desde o início, os movimentos sociais que compõem o Movimento de Educação do Campo vêm lançando a pesquisadores das universidades constantes desafios, para que se envolvam com pesquisas de temáticas pertinentes à Educação do Campo. Hoje, são muitas as universidades públicas, e mesmo comunitárias, que abrigam pesquisas em diversos temas dessa área temática, inclusive mantendo linhas de pesquisa em programas de pós-graduação.

Sobre a estrutura organizativa do Movimento de Educação do Campo

Vimos alguns elementos que caracterizam o Movimento Nacional de Educação do Campo como um movimento social tridimensional – político, pedagógico e cultural ou filosófico. Vimos ainda que a concretude desse Movimento naquele contexto histórico em que nascia – meados da década de 1990 – tinha como estrutura organizativa inicial a mesma estrutura do MST. Logo em seguida, forjou-se a "Articulação Nacional por uma Educação do Campo", formada pelo mesmo MST e outras organizações de dimensão nacional, como a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), a CNBB e a UnB, que passaram a sustentar as práticas do Movimento de Educação do Campo, fazendo o papel de "intelectual coletivo", e a garantir-lhe a organicidade possível. Nesse contexto, convém destacar que o PRONERA – refiro-me, especialmente, ao coletivo que forma sua chamada "Comissão Pedagógica Nacional" –, desde seu primeiro momento até hoje, é um espaço de elaboração política e teórica primordial do Movimento Nacional de Educação do

Campo, eis que são quase os mesmos os sujeitos representantes de coletivos que participam de um e de outro espaço de organização e mobilização. Aliás, a partir de 2004, quando, no segundo ano do primeiro mandato do Presidente Lula, a "Articulação Nacional" se desmobilizou com a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) no escopo do MEC, o PRONERA não deixou de ser espaço de reflexão crítica e de construção de alternativas, ainda que mais restrito ao âmbito da reforma agrária.

Enfim, quero dizer que o Movimento de Educação do Campo, como ocorre em regra com todos os movimentos sociais, sempre precisou do aporte de organizações sociais estruturadas, ou mesmo de aportes institucionais flexíveis, como o PRONERA, para existir como tal. É nessa perspectiva que ocorre, por parte de seus militantes, a deliberação pela criação de uma estrutura dirigente mais efetiva e mais própria do Movimento. Delibera-se, então, pela criação do FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), tendo-se como ponto de partida para tal fim a autoconvocação das entidades e dos movimentos sociais do campo que compunham a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA e outras que ali foram listadas dentre aquelas que se faziam presentes nas ações de Educação do Campo, mormente certas instituições públicas de ensino superior. Conforme o próprio nome já informa, o FONEC tem uma estrutura horizontal, que funciona em forma de rede, e sua coordenação, nominalmente formada, até o momento, por sete representações, é sustentada por sujeitos coletivos que compõem sua base social. No presente, compõem a Coordenação do Fórum os representantes de: MST/Via Campesina, CONTAG, RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro), CEFAs (Centro de Formação por Alternância), Fórum Paraense de Educação do Campo, FOCEC (Fórum Catarinense de Educação do Campo) e UnB (em nome das diversas instituições de ensino superior).

Ainda sobre a concepção de Estado e sobre o Estado em ação

Eu gostaria de chamar atenção, ainda que sem espaço para grandes discussões teóricas, para o nosso (do FONEC) entendimento sobre o Estado. Já deu para perceber que o nosso entendimento se situa na perspectiva da totalidade, da contradição. Entretanto, no texto do FONEC nós elaboramos nossa concepção de maneira mais organizada, na qual consta, em síntese, que compreendemos o Estado como "condensação das relações de forças existentes na sociedade de classes". Por essa compreensão, o Estado age por meio das políticas que adota com base no movimento de disputa em torno de projetos políticos que se engendram na sociedade. É, pois, território de luta entre as classes sociais fundamentais em confronto e entre interesses conflitantes de frações de uma mesma classe. É a partir desse parâmetro que se podem identificar contradições e não apenas linearidades e oposições antinômicas nas políticas públicas formuladas a cada período histórico.

Em síntese, nós dizemos que trabalhamos na perspectiva de "Estado ampliado". O Estado é autoritário por excelência, sim, mas é também contraditório. Na contradição abrem-se possibilidades de avanço aos projetos contra-hegemônicos. Então, nós vamos lutando, vamos nos organizando socialmente, construindo perspectivas de unidade estratégica em nossa prática social e política. Exemplo dessa estratégia deliberada é o conceito de "Agricultura Familiar Camponesa", que estamos propondo no texto-base do FONEC. Com essa proposta de construção conceitual, a intenção do FONEC é pôr em uníssono as duas maiores vozes das lutas dos povos do campo dos tempos atuais, que são a CONTAG e a Via Campesina.

Nessa perspectiva de luta contra-hegemônica, particularmente

no eixo da luta política, algumas conquistas importantes já podemos destacar, no campo da Educação do Campo, tanto em forma de programas governamentais quanto em forma de leis e normas.

Referente a programas, destaco alguns exemplos. O primeiro exemplo é o já referido PRONERA, com suas centenas de milhares de pessoas formadas. Esse, talvez, seja o programa de governo mais importante até agora que o Movimento de Educação do Campo já conquistou, seja pelos seus próprios resultados quantitativos, seja pela importância política desse espaço no bojo do aparelho de Estado. Hoje ele é incluído em lei. E, embora nem sempre a lei se cumpra, é um ponto a mais na garantia de sua permanência sempre ameaçada.

Segundo, na mesma linha da formação escolar com qualificação profissional, só que para atendimento universal, isto é, não exclusivo à reforma agrária, está outro exemplo de programa importante conquistado por algum tempo, e que hoje se encontra no limbo. Refiro-me ao Projovem Campo – Saberes da Terra, voltado à formação de jovens (e adultos) da "Agricultura Familiar Camponesa".

Terceiro, destaque-se o PROCAMPO, que nasce em 2005, de uma proposta elaborada por nós. Quando eu digo "nós", refiro-me a uma comissão que nós organizamos no âmbito da Coordenação-Geral da Educação do Campo/MEC, formada por profissionais vinculados ao Movimento de Educação do Campo. Lá estavam, como representação do MST, a Roseli Caldart; da CONTAG, a Socorro Silva, e outros intelectuais da área da formação de docentes e politicamente comprometidos com o Movimento, como Miguel Arroyo, Leda Scheibe, Mônica Molina e eu, que coordenava essa equipe. Enfim, do trabalho dessa equipe nasceu a proposta de "Licenciatura Plena em Educação do Campo" que vem sendo desenvolvida em diversas universidades e institutos federais, e cujo

último edital se encerrou recentemente, com a aprovação de 43 novos projetos de toda parte do Brasil, inclusive do Rio Grande do Sul, que ainda não o fazia. Pelo PROCAMPO, a meta é de em três anos formar 15 mil professores, ou termos 15 mil profissionais em processo de formação. Isso é muito significativo para o Movimento de Educação do Campo em médio e longo prazo na medida em que estamos falando de formação dos formadores.

Quarto, e por fim, um destaque de programa governamental no campo da pesquisa. Destaque-se aqui o "Observatório de Educação". Lamentavelmente, com o recuo de não mais se destacar a Educação do Campo como tema específico. De toda maneira, por esse programa, a Educação do Campo entrou na pauta de pesquisas financiadas pela CAPES. Há recursos da SECADI especificamente para financiar pesquisas em Educação do Campo e outras áreas da diversidade, como quilombolas, indígenas. Nesse programa, nós vamos conquistar mais, ou vamos conquistar menos, a depender da força da nossa demanda. Então, um estímulo para que as universidades encaminhem propostas.

Referente ao campo de leis e normas, três conquistas merecem maior destaque. A primeira norma, já supostamente conhecida de todos e que, por isso, só vou citar, é a "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo", de 2002 (Resolução CNE/CEB n. 1, de 02 de abril de 2002). Agrego a ela o que chamo de "Diretriz Complementar", que é a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Isso significou o primeiro e grande passo de entrada no âmago do renitente Estado brasileiro.

Outra conquista é o Decreto da Educação do Campo (Decreto n. 7.352/10), cujo desenho foi traçado por uma comissão formada no âmbito da SECAD/MEC, mas formada basicamente por pessoas ligadas ao Movimento de Educação do Campo. Ele foi escrito, rascunhado por nós do Movimento. Resultou do máximo

possível que se podia fazer nos limites da institucionalidade. Aliás, entendo que, não por outra razão, a proposta corria risco de não se efetivar, tendo sido barrada no setor jurídico do MEC. Conforme já antes dito, foi a pressão do FONEC, recém-criado, junto a órgãos do governo federal, que garantiu a assinatura e a publicação daquele instrumento legal. Na compreensão do FONEC, o Decreto se fazia necessário, principalmente, na medida em que instituía, enfim, uma política nacional de Educação do Campo, traçando indicativos para diversas ações a serem implementadas pelos governos das três esferas da Federação.

Esse Decreto, entretanto, ficou parado, sem efeito prático algum durante dois anos, até que, em março deste ano de 2012, é instituído o chamado PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo). E este é o terceiro destaque que quero aqui fazer no sentido de evidenciar as conquistas do Movimento de Educação do Campo, ainda que esse Movimento tenha fortes razões para tecer as críticas que tem tecido sobre esse programa. Na forma da Medida Provisória nº 562/2012, depois transformada na Lei nº 12.695/2012, em grande medida, o PRONACAMPO foi lançado no Palácio do Planalto para dar consequência ao que o Decreto da Educação do Campo exigia. Assim, o PRONACAMPO é o nosso momento atual da Educação do Campo no que diz respeito à nossa relação com o Estado. Traz ganhos e perdas, em dimensões que ainda estamos analisando. Sabemos de imediato que o Programa em foco não é nem um pouco ingênuo, nem asséptico no que concerne à relação de classes. Nossa análise primeira, tomando por referência a macroestrutura, indica que representa, de fato, o novo tempo da agricultura brasileira, que se encontra sob a hegemonia do agronegócio. Para esse modelo, importa que um amplo programa de investimentos em educação, com vistas ao desenvolvimento rural, como se mostra o PRONACAMPO, privilegie processos de profissionalização de mão de obra para lhe

atender a demanda imediata. Nesse sentido, o Pronatec Campo, que é um item do PRONACAMPO, vem sob medida. Temos, pois, séria reserva referente ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec), nos moldes desenhado para o campo. Mas, à semelhança do Estado que o cria, trata-se também de um programa contraditório. E a ampliação da possibilidade de formação de professores para escolas do campo, conforme já referido ao falarmos do PROCAMPO, parece ser, efetivamente, nosso principal espaço de luta no âmbito do PRONACAMPO.

Com efeito, e para concluir, se quisermos conquistas maiores, nosso desafio está no médio e longo prazo. A par da luta imediata contra o fechamento físico de escolas, temos de investir em processos de formação de nossos educadores de escolas do campo. Pois no chão dessa escola ainda não chegam os princípios da Educação do Campo. Temos, sim, boas experiências, em alguns sistemas municipais de ensino e em algumas escolas estaduais, acúmulos importantes. Mas é isto: não passam de experiências. Nós temos que encontrar uma estratégia de ação mais agressiva, mais eficiente para fazer com que os princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo se transformem em concretude, no chão da escola do campo.

Bibliografia de apoio

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

MUNARIM. Antônio. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo do Brasil. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 33, n. 1, 2008.

_____. **Educação do Campo em Santa Catarina**. RBPG. Suplemento 1, v. 8. Brasília, dezembro de 2011,

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo. Educação do Campo: contexto e desafio desta política pública. **Olhar de Professor**: Caderno Temático Educação do/no Campo. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), v. 15, n. 1, 2012.

ATUALIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

Roberto Leher

É uma imensa alegria poder estar compartilhando da construção deste seminário; seguramente as falas anteriores demonstraram a importância estratégica de um evento como este. Quero fazer uma saudação muito especial à professora Conceição e à comissão organizadora que viabilizou este encontro. Não é pouca coisa realizar um encontro desta magnitude, com esta agenda, no contexto atual. Não posso deixar de registrar minha imensa satisfação em poder compartilhar das reflexões com o Professor Munarim e com todos os que estão no debate compartilhando ideias.

Temos um processo importante de luta, que é a construção do Movimento de Educação do Campo, em particular por meio dos cursos de licenciatura em pedagogia do campo, e da viabilização do PRONERA. Em contraste com o vigor do Movimento em prol da Educação do Campo, as escolas do campo estão sendo fechadas. De fato, nos últimos 10 anos foram fechadas 38 mil escolas no campo. O Movimento crítico que nos unifica aponta para outra hegemonia na Educação do Campo. Entretanto, os setores dominantes, em seus intentos de produzir a sua hegemonia no campo educacional, difundem uma narrativa cujo pressuposto é o vazio do campo, e esse vazio não é produzido pela mão invisível do mercado. Trata-se, ao contrário, da construção deliberada de um "vazio". A narrativa do agronegócio sustenta que está em curso um processo de modernização do campo. E essa modernização está justamente preenchendo um "vazio" do campo arcaico, atrasado, camponês, resquícios de um passado que não é mais viável. Trata-se, portanto, da ocupação de um "vazio" em nome da modernização.

Eu serei um pouco mais duro do que o Professor Munarim na sua argumentação inicial no que diz respeito ao Estado: esse "vazio" está sendo preenchido por dois vetores que não prescindem do Estado. Primeiro, o Estado fez uma opção irrefutável pelo grande agronegócio. A expansão do rebanho na região Norte, por exemplo, como nos casos das corporações como a JBS ou a Friboi, ou ainda a expansão da lavoura de soja, não seriam possíveis sem os recursos do Estado. O aporte de recursos subsidiados para o grande agronegócio e para o setor mineral ultrapassa 200 bilhões de reais nos últimos anos. O segundo vetor da ação deliberada do Estado é a interrupção inclemente e radical da reforma agrária. A reforma agrária está parada. Nada acontece em termos de reforma agrária no Brasil. É duro dizer isso, mas são os dados empíricos no Rio de Janeiro. Nesse estado, o último assentamento novo feito para a reforma agrária foi em 2008; desde então, nenhum assentamento

aconteceu. Sem avanços na reforma agrária, não dá para acumular força na luta política. Esse é o grande dilema dos Movimentos da Via Campesina.

Não dá para acumular forças apenas com a formação, a reflexão coletiva, o trabalho coletivo. Evidentemente, também não é possível acumular força na luta política sem estudos e reflexões inseridos em processos de formação. A despeito de juras de amor em relação aos movimentos sociais do campo, em especial os da Via Campesina, feitas por representantes governamentais, o fato é que esses movimentos estão sendo deliberadamente atacados na sua possibilidade de consolidação histórica.

A presente exposição é áspera, pois creio que estamos num momento de emergência em que grandes definições sobre os rumos da luta social são imperativas. E essas definições dependem do posicionamento dos movimentos frente ao padrão de acumulação do capital em curso, em particular frente à brutal expropriação dos trabalhadores do campo e dos povos indígenas. É esse padrão de acumulação que realimenta a ideologia de que existe um vazio a ser preenchido pela modernização do agro.

Compartilho inteiramente da avaliação do Professor Munarim em relação ao significado do PRONERA e ao avanço da Educação do Campo e das licenciaturas específicas. São patrimônios coletivos que construímos! Contudo, reitero que somente serão viáveis se houver centralidade de luta contra o modelo do agronegócio atualmente vigente. Concretamente, essa luta não pode deixar de lado as políticas do Estado e do governo que as maneja em nome do bloco de poder. Insisto nisso porque seguramente estamos vivendo um contexto de estado de exceção permanente no campo: o fechamento das escolas é a contrapartida do capital às nossas lutas em prol de outra perspectiva de Educação do Campo. Se o massivo processo de extinção das escolas do campo não é feito pela

mão invisível do mercado, temos que investigar, analisar, conhecer, tornar pensável que movimento é esse de reconfiguração espaço temporal do campo e das políticas públicas de educação.

Eu vou tentar organizar algumas reflexões que nos ajudem a pensar esses desafios teóricos e políticos. São questões que não são novas e estão nos nossos debates. Buscarei contribuir com algumas sínteses.

O primeiro ponto a destacar é esse "estado de exceção" que nós vivemos no campo e na educação pública a que chegamos no século XXI. O Brasil, ainda que sendo a sétima economia mundial, possui dois terços da população em idade adulta sem ensino médio, professores sem carreira, sem piso salarial decente e sem uma perspectiva de construção de uma vida profissional dentro do campo da educação, em reconhecimento da sua dedicação e do seu empenho para melhorar a educação pública.

A desconstrução da perspectiva de carreira para os professores explica o enorme movimento em prol da carreira presente nas dezenas de grandes greves dos docentes da educação básica em todo o país em 2011 e 2012 e, também, a greve das federais de 2012. A carreira é o que dá sentido, digamos, organizativo, acadêmico, à nossa vida enquanto trabalhadores da educação.

Esse estado de exceção permanente que nós vivemos muitas vezes nos leva a pensar que os setores dominantes não se importam com a educação pública, o que explicaria o descaso com a educação e o trabalho docente. Eu penso que nós temos que problematizar muito isso. Em minha avaliação, nunca os setores dominantes se preocuparam tanto com a educação, o que, aparentemente, é um paradoxo. Com efeito, estamos nesse estado de caos na educação pública e, ao mesmo tempo, afirmo que os setores dominantes estão atuando deliberada, organizada e efetivamente na educação pública. Como explicar esse aparente contrassenso?

Os setores dominantes atuam na educação pública desde a constituição da escola pública. No entanto, é importante destacar que, pelo menos a partir do final dos anos 1950, os setores dominantes elaboraram, digamos, o que seria um discurso pedagógico, um horizonte pedagógico, um projeto pedagógico que, a rigor, tem profunda ressonância nas nossas vidas. Sobretudo um projeto pedagógico que aparentemente é muito plausível, é muito razoável e, de certa maneira, no senso comum, um tanto quanto lógico. Qual é o discurso fundamental que os setores dominantes conseguiram construir sobre a educação pública? Trata-se do discurso que provavelmente Gaudêncio Frigotto abordou em sua exposição: o capital humano.

Capital humano: o fundamento da pedagogia do capital

Não é pouca coisa que os setores dominantes, em seus centros de pensamento mais importantes, tenham elaborado uma formulação teórica que, em linhas gerais, diz o seguinte: a educação deve ser organizada para melhorar a qualidade do trabalhador por meio de uma pedagogia unilateral no sentido de que é uma educação voltada para a formação da força de trabalho. Esse trabalhador será um fator da produção, ele será um elemento da produção que vai permitir ganhos de produtividade que, segundo essa dita teoria, ao mesmo tempo resultam em melhores salários para os trabalhadores (trabalhadores mais qualificados produzem mais e, por isso, fazem jus a melhores salários) e permitirá o crescimento econômico do país, gerando prosperidade para os empreendedores. Essa é a ideia do capital humano que foi altamente legitimada pelo pensamento

científico dominante, sobretudo por meio da láurea Nobel, um prêmio nobre, inaugurada pelo reconhecimento do principal teórico dessa vertente, Theodoro Schultz. Fazem parte dessa linha os laureados Milton Friedman e Gary Becker.

Portanto, trata-se de um conhecimento altamente legitimado, que diz que o sentido da educação é a formação de recursos humanos. A formação de recursos humanos sempre é uma formação contextualizada na base produtiva do país. Um país capitalista dependente, utilizando a conceituação de Florestan Fernandes, *grosso modo*, não precisa de uma força de trabalho com muita capacidade simbólica e abstrata; não trabalha com bens simbólicos de elevada abstração e, como está inscrito em relações econômicas cujo centro está no coração do imperialismo, seus trabalhadores, também *grosso modo*, não necessitam de uma imaginação inventiva muito desenvolvida. Esse é o sentido da pedagogia do capital ao fazer ajustes na educação. Essa política chegou ao Brasil no contexto da ditadura – é importante que nós não percamos isso de vista – por meio dos acordos da Aliança para o Progresso, a partir de 1964, e sobretudo pelos acordos MEC-USAID, em 1967-1968, no que tange à educação superior, e da reforma educacional da educação básica, expressa na Lei 5692/1971. A influência dessa ideologia não se deu exclusivamente de fora para dentro, pois a ditadura formou os seus próprios quadros intelectuais que sustentaram essa ideologia, recontextualizando-a nas condições nacionais. Tal formação ocorreu por meio de convênios que permitiram que muitos professores universitários brasileiros fossem fazer seus doutorados e seus mestrados em universidades estadunidenses, onde eles aprenderam o chamado tecnicismo educacional. Com isso, a ditadura empresarial-militar objetivou apagar as marcas da educação popular que vicejou na virada dos anos 1950/1960. A tecnicização da educação tinha como propósito converter a educação de uma esfera política fundamental na vida dos povos em

um fazer técnico operacional. Esse é o período de ouro dos objetivos comportamentais e dos objetivos cognitivos, claro que objetivos compatíveis com a formação adequada de recursos humanos.

Essas proposições se difundiram entre nós de maneira muito profunda. A formação em pedagogia foi exemplar nesse sentido: os cursos de orientação pedagógica e supervisão estão dentro desse contexto. Essa perspectiva pedagógica guiada pelo capital humano foi muito duramente criticada no processo da chamada redemocratização dos anos 1980, quando os trabalhadores voltaram a se reorganizar. Nos anos de 1980, o país vive um ambiente cultural e político com a vibração da vida também na questão pedagógica, retomada e reexaminada a partir de uma perspectiva crítica.

Essa perspectiva crítica não foi resultado de uma reflexão estritamente pedagógica, embora certamente ela tenha se expressado como uma formulação educacional. O teor critico à educação liberal burguesa que se difundiu nos anos de 1980 deve-se seguramente ao ascenso da luta social. É nesse contexto que nós podemos falar que a perspectiva de educação contém as vozes dos movimentos sociais, estudantis e dos sindicatos que estão se reorganizando. A principal elaboração do período foi a defesa, a partir de uma formulação gramsciana, da escola unitária. A escola unitária é aquela escola que recusa a disjunção pedagógica entre quem será formado para mandar e quem será educado para obedecer, entre quem pensa e quem tem que executar, ou, usando uma metáfora de István Mészáros, entre o *homo sapiens* e o *homo faber*.

Qual é o fundamento de uma pedagogia organizada em torno da escola unitária? A perspectiva da escola unitária, como disse um jovem brilhante – importantíssimo intelectual que infelizmente morreu muito jovem, ainda na flor da sua idade –, o peruano José Carlos Mariátegui – é, entre as consignas clássicas do pensamento liberal (pública, gratuita, laica), a única que não pode sair das vozes

liberais. Os liberais, dizia ele, podem defender a escola gratuita, podem defender a escola pública, podem até defender a escola laica, mas não poderão defender a escola unitária, pois esta é a alma da escola socialista: é a escola que recusa a divisão social do trabalho entre quem manda e quem obedece.

Essa perspectiva pedagógica ganhou força nos anos de 1980, não na política educacional que acontece nos municípios e nos estados, mas no pensamento pedagógico em circulação nos movimentos, sindicatos e em grupos universitários, sobretudo na pós-graduação. Creio não ser exagero afirmar que na pós-graduação em educação, nos movimentos sociais e nas entidades de caráter sindical a perspectiva da pedagogia crítica ou histórico-crítica, como chamou Saviani, foi hegemônica. Adensa-se a defesa da escola de cariz socialista sintetizada na ideia de uma escola *omnilateral*: uma escola simultaneamente da ciência, da tecnologia, da arte, da cultura, em suma, aquela escola que Florestan Fernandes, de maneira magistral, caracterizou como a escola que produz as condições para que todas as crianças e jovens possam ter uma imaginação inventiva capaz de contribuir para pensar um outro mundo que não seja um mundo liberal burguês. Certamente, Einstein fez uso da imaginação inventiva para pensar uma nova perspectiva de universo, a partir de uma nova lógica que ultrapassou a concepção clássica, assim como fez Galileu em relação a Ptolomeu. Assim como, seguramente, Marx e Engels tiveram uma imaginação inventiva extraordinária ao pensar o que seria, efetivamente, o segredo do capital: a mais-valia.

Essa perspectiva pedagógica rapidamente ampliou sua influência em diversos círculos pedagógicos na década de 1980, na universidade, na pós-graduação, no Fórum de Defesa da Escola Pública, chegando também aos movimentos sociais e, particularmente, ao Movimento Sem Terra. Ao discutir a centralidade do trabalho, essa pedagogia discute a divisão social

do trabalho, criticando-a. Assim, a defesa da escola unitária é, ao mesmo tempo, a defesa do socialismo.

Crise das lutas sociais, crise da teoria histórico-crítica

A história sempre está aberta ao tempo, e o porvir depende da correlação de forças entre as classes fundamentais. A ruína do socialismo dito real impacta profundamente a luta de classes mundial, fato agravado pela profunda crise capitalista dos anos de 1970. A ofensiva neoliberal se afirma como hegemônica nos governos europeus, inclusive da social democracia, e dos EUA. Nesse ambiente hostil, a perspectiva pedagógica é alterada nos anos de 1990, em virtude da ofensiva do capital, em que destaco duas grandes investidas.

A primeira foi empreendida pelas frações burguesas locais com o apoio de fundações estrangeiras como, por exemplo, a Fundação Ford, que introduziu uma nova forma de pensar as ciências sociais. No lugar de investigar e dialogar com os movimentos sociais, os sindicatos, os partidos socialistas e comunistas, de discutir a situação da classe trabalhadora e do imperialismo, a agenda Ford introduz uma dita nova problemática com o frescor da novidade, que é pensar o movimento de um prisma distinto, que seria as identidades, como se a luta contra a opressão nada tivesse a ver com a luta contra a exploração. Podemos concordar que uma trabalhadora mulher nicaraguense, laborando como clandestina nos Estados Unidos, tem a particularidade da questão de gênero e da questão étnica. Ela é vítima de racismo e, frequentemente, de assédio sexual, violentada em sua condição de mulher e de humana. Mas o problema não se esgota na questão de gênero e etnia. O que

é negligenciado na agenda pós-moderna é que existe uma questão prévia e fundamental: ela é trabalhadora e clandestina. Será que se ela fosse a Bianca Jagger, ex-mulher do Mick Jagger (do Rolling Stones), ela sofreria as mesmas opressões que a trabalhadora nicaraguense?

Vemos que esse discurso se difundiu nas ciências sociais com inegável impetuosidade. Chegamos ao final dos anos de 1990 com um discurso que naturalizava as teses eurocêntricas do fim do trabalho, como se a categoria trabalho não tivesse mais nenhuma relevância para pensar a sociedade, a educação, as relações sociais, etc.

A segunda ofensiva está relacionada com a primeira, mas dirigida pelos representantes diretos do capital. A ofensiva pós-moderna debilitou o pensamento crítico, e foi nesse momento de crise teórica que se deu a retomada do capital humano. Os pedagogos que sustentaram o pensamento da ditadura perderam legitimidade. No final da ditadura, todos eram críticos à perspectiva tecnicista. Entretanto, na década de 1990, o Banco Mundial produziu um documento que diz que é "inegável a superioridade da teoria do Capital Humano sobre qualquer outra teoria no campo da educação". É como se a dita teoria fosse irrefutável. Essas ideias voltam ao cenário educacional brasileiro de maneira sutil. O debate educacional, que até então estava muito ligado à área de educação, começa a circular em jornais como a *Gazeta Mercantil* e a *Revista Exame*, periódicos dos homens e das mulheres de negócios. As entidades empresariais, como a Confederação Nacional da Indústria, começam a produzir diagnósticos e propostas de maneira cada vez mais sistemática e profissionalizada. Enfim, começa a aparecer uma série de formulações na palavra dos grandes empresários, dos donos do dinheiro e do poder.

Os setores dominantes se organizam como partido para a luta de classes na educação

Em 2001, uma fração importante desses empresários criou um Movimento com o sugestivo nome de "Brasil Competitivo", liderado e organizado por um empresário cuja origem é no Rio Grande do Sul: Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau. O que faz esse grupo? Começa a organizar setores empresariais para discutir a suposta falta de qualidade da educação pública. Eles difundem um diagnóstico que não é original, pois já está presente nos documentos de um movimento chamado Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe – PREALC. Quem financia o PREALC é a USAID – Agência Estadunidense de Desenvolvimento – , a Fundação Ford, o Banco Mundial. Em suma, os grandes intelectuais coletivos do capital. Qual é o diagnóstico que eles fazem da falta de qualidade? Essencialmente eles estão dizendo o seguinte: os educadores fracassaram, a escola pública foi generalizada, mas é uma escola pública 'sem qualidade' e que não permite inserir o Brasil no mundo 'globalizado'. Quem sabe fazer as coisas acontecerem? A resposta é óbvia: os empresários. E estes não podem se omitir diante da falência da escola pública, pois isso poderia custar caro à competitividade do país.

Vejam que esse movimento foi formalizado em 2001. Leiam a revista de negócios da *Isto É*, no número de agosto de 2012. Na capa é possível ver três pessoas "engomadinhas" e que visivelmente são empresários. Abaixo das fotos, a questão: como salvar a escola pública do fracasso? A resposta pode ser encontrada ainda na capa: os empresários. Observem que o movimento que associa educação e competitividade foi criado em 2001, mas ainda de modo discreto. Nos anos seguintes, seguiram realizando encontros e debates com outros segmentos empresariais, o que comprova

que, crescentemente, os donos do dinheiro e do poder estão interferindo na escola pública. Entre os principais protagonistas dessas reuniões, encontramos os principais bancos: Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander; os grandes meios de comunicação: Fundação Roberto Marinho, Victor Civita; corporações da indústria editorial; setores metalúrgicos, como a Vale e o próprio Grupo Gerdau; os representantes do agronegócio, como a Monsanto; enfim, vamos encontrar os representantes do bloco de poder.

Mas até 2005 esses grupos estavam com projetos educacionais separados e com débil organicidade. Confirmando o interesse dos dominantes no controle educacional, ainda em 2005 tem início um movimento convocado pelo coração do bloco de poder para que as ações dispersas adquirissem a necessária organicidade, na forma de um projeto para a educação brasileira. Como sabemos, o coração do bloco de poder é dirigido pelo setor financeiro. Este convoca todos os grandes grupos econômicos com projetos educacionais em nome da unidade da classe. Como fazer isso? A primeira iniciativa que eles tomaram foi juntar todos os "parceiros" da educação pública em um único movimento. Quem coordenou esse trabalho foi essencialmente o Grupo Itaú, principal banco privado brasileiro, mas junto com outras organizações, como a FEBRABAN (Federação Brasileira de Bancos); ao mesmo tempo, a Câmara Estadunidense de Comércio, e vários outros estão se movendo a favor desse movimento. Além disso, em 2006, eles se apresentam publicamente se autodenominando Movimento Compromisso Todos pela Educação.

Na minha leitura, o referido movimento funciona como um partido na acepção de Gramsci. O que é partido para Gramsci? Partido não é necessariamente a sigla, no sentido usual (partido X, Y, Z). As representações partidárias não são o verdadeiro centro do poder, não são os partidos orgânicos da burguesia. O

verdadeiro partido orgânico da burguesia pode ser organizado em torno de organizações privadas, como um jornal. Gramsci dá como exemplo, na Inglaterra, o jornal *Times*, em certo contexto, ou, no caso da unificação italiana, o verdadeiro partido orgânico da burguesia foi a maçonaria. O verdadeiro partido orgânico no Brasil não são as siglas que nós estamos vendo na televisão. O Estado-Maior do capital é constituído pelos bancos, pelo agronegócio, pelo setor mineral, pelas empreiteiras, pelas grandes corporações de serviços. É esse partido orgânico que cria o Movimento Todos pela Educação, conferindo a ele a função de partido.

O *modus operandi* do mencionado movimento confirma o seu caráter de organizador e persuasor de uma certa hegemonia. Ele se apresenta como um movimento da sociedade civil autônomo em relação ao governo e ao Estado, recusando dinheiro do Estado. Como é que eles funcionam? Os donos do dinheiro e do poder objetivam garantir que as políticas de Estado sejam *as suas* políticas e, para isso, organizam uma agenda de consenso para a educação pública. O que é esse consenso? O primeiro ponto é que a escola pública deve ter como função social difundir competências e não conhecimentos. Essas competências devem ser mensuráveis. Como mensurar as competências? Essencialmente pela avaliação. Que avaliação? Avaliação de desempenho, daí se cria o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O IDEB está assentado em uma série de testes – e agora temos um novo, o teste para as crianças de 8 anos. Começamos com a Provinha Brasil, a prova ABC para as crianças com 8 anos, o SAEB, ENEM, ENAD, e isso tudo balizado em um sistema internacional de avaliação, o teste PISA.

Vejam que essa agenda de competências e desempenhos tem um pressuposto fundamental: o professor não pode ser intelectual, não pode ser organizador da cultura, não pode ser protagonista de um projeto que privilegie a formação da classe trabalhadora.

A rigor, a escola tem que funcionar como um processo taylorista-fordista, capaz de uniformizar as competências. Os professores, nesse caso, devem operar as cartilhas (preferencialmente elaboradas pelas próprias corporações) e preparar as crianças e jovens para os testes padronizados. Os que fracassarem seguirão outro percurso escolar, trilhando uma via que leva à formação para o trabalho simples. As crianças que se desviam da norma podem ser drogadas com anfetaminas, como a Ritalina ou o Concerta, ou, então, ser transferidas para escolas que não são pensadas como instituições de ensino, mas como espaços de controle social por meio de atividades diversas. Embora muitos professores tentem encontrar alternativas pedagógicas, os sistemas prontamente os desencorajam, inclusive por meio da coerção econômica. Se o professor cumprir as metas (aferíveis pelos referidos testes), ele pode receber um bônus salarial que, em virtude dos miseráveis salários, é ansiosamente perseguido. Se a escola não cumprir as metas, seus professores irão perder remuneração e a escola vai perder dinheiro. E, como se isso não bastasse, será desmoralizada publicamente, pois a avaliação permite o *ranqueamento* das escolas. Em suma, se não cumprir a meta, a vida será ainda mais dura.

Como cumprir a meta? Seguindo exatamente o que está agora em cartilhas. As cartilhas possuem os descritores da avaliação que sustenta o IDEB. A bem da verdade, os próprios livros didáticos são convertidos, cada vez mais, em cartilhas encadernadas. Como assinalado, as cartilhas atualmente são feitas pelas grandes corporações e distribuídas pelas mais de 200 mil escolas públicas brasileiras. Uma das principais corporações do setor tem como nome de fantasia "Sistema Educacional Brasileiro", que possui várias ramificações e nomes, mas na verdade pertence a um grupo inglês chamado Grupo Pearson. Esse grupo é dono e organizador de um partido dos setores dominantes, que é o jornal *Financial Times* e a revista *The Economist*, meios privilegiados de expressão do

capital. O grupo é proprietário das principais editoras do mundo. Organizações corporativas como essas dificilmente chegariam a tantos sistemas e escolas sem o Movimento Todos pela Educação.

A sua pedagogia, baseada em metas, indicadores, avaliação e no esvaziamento do trabalho docente, tem como corolário um novo tecnicismo educacional. Mas o Todos pela Educação seria apenas mais um centro de pensamento se não tivesse logrado interferir nas políticas de Estado e dos governos. Isso foi possível porque o Todos pela Educação tem como estrutura o Estado-Maior do capital que abre as portas dos governos. Para tanto, se valem de *Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público* (OSCIP) – Itaú Social, Faça Parte, Ayrton Senna, etc. – que servem de operadores da organização empresarial, contando, inclusive, com representantes governamentais que ocupam ou ocuparam postos-chave da educação, em especial no Conselho dos Secretários de Educação (CONSED), na União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), na Secretaria de Educação Básica do MEC, no INEP e, a glória, na figura do próprio ministro da Educação. Vale lembrar que o ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, é membro fundador da iniciativa, o que explica o enorme apoio dos grandes meios de comunicação à sua gestão.

Um governo, federal, estadual ou municipal, será considerado pelos grandes meios de comunicação e pelo próprio MEC como comprometido com a boa governança na área educacional se contar com a assessoria das fundações que servem de soldados e capitães do Todos pela Educação. Entre 2006 e 2007, o MEC empreendeu uma reorganização dos programas educacionais brasileiros, o chamado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É pedagógico que todos os militantes da educação pública leiam o PDE e dediquem atenção à exposição de motivos que justifica o Plano. Nela está escrito, de maneira explicita, que o Programa de

Desenvolvimento da Educação tem como objetivo implementar as metas e as diretrizes do Movimento Compromisso Todos pela Educação. É a primeira vez na história brasileira que, de forma aberta, o governo reconhece que os representantes dos direitos do capital estão na direção política das escolas públicas.

Eu gostaria de dizer que essa não é uma questão secundária, e isso nos coloca em uma situação inteiramente nova na história brasileira. Nunca vivemos tal situação na educação pública. A cultura das metas, de bater metas, torna-se política de governo e, mais do que isso, entra na lei para se transformar em política duradoura do Estado. Novamente, recomendo a leitura do Plano Nacional de Educação para 2020 (PL 5.154/10). O Plano Nacional de Educação define ano a ano qual é a meta que as escolas têm que bater: na idade X tem que bater tal meta, na série Y tem que bater outra meta, ou seja, está tudo definido em termos de cumprimento das metas. Reitero: se a escola não cumprir a meta, a vida torna-se ainda mais dura. Se não cumprir a meta do IDEB, a escola perde recursos, os docentes, os bônus. E a escola será desmoralizada.

O exame detalhado da agenda do Todos pela Educação mostra que ela não é original, podendo ser encontrada, em linhas gerais, num programa estadunidense chamado *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás). Confirmando os nexos entre a condição capitalista dependente e a heteronomia cultural teorizados por Florestan Fernandes, é possível aduzir que a agenda do imperialismo unifica as frações burguesas dominantes para além das fronteiras nacionais.

Diante da ofensiva agora orgânica do capital, é preciso indagar sobre as alternativas. Como sugeriu Walter Benjamin, é necessário pensar a contrapelo. O que nós podemos fazer diante de um quadro em que os setores dominantes se organizaram como partido, como força política para dirigir as políticas de Estado?

Resistências. Algumas indicações preliminares

O primeiro ponto que eu gostaria de colocar como parte do movimento de resistência diz respeito à nossa concepção de escola pública e, mais amplamente, de público. A ideia de que a escola publica é a escola do governo encontra-se profundamente naturalizada, daí a aparente pertinência dos governos ditarem regras cada vez mais minuciosas e sem margem de liberdade para o trabalho educacional. A escola é o que o MEC diz que ela deve ser, a escola é o que a secretaria estadual (ou municipal) diz que ela tem que ser. Temos o sol, a chuva, o movimento de rotação e translação dos astros e a definição de que quem define a escola é o governo.

A primeira experiência histórica de construção da escola pública no sentido radical da palavra se deu no luminoso momento da Comuna de Paris, em 1871. Quando os trabalhadores tomaram o poder da cidade de Paris, a primeira medida social foi o decreto que abriu todas as escolas para todo o povo (universalismo), estabelecendo a laicidade, a coeducação e o fim dos castigos corporais: uma escola libertária. Mais do que isso, foi estabelecida a escola do trabalho, politécnica, unitária.

Como implementar a escola unitária? O Estado tem que manter a escola. Em uma sociedade capitalista, os trabalhadores não podem se furtar de lutar para que o Estado assegure o direito à educação (dever do Estado). Com efeito, no caso do Brasil, não é possível educar 55 milhões de crianças e jovens sem a escola pública. A defesa da escola pública tem que ser uma defesa estratégica, robusta, coerente e vigorosa. Entretanto, como lembra Marx em um texto que ele escreveu influenciado pela Comuna de Paris, em 1875, chamado *Crítica ao Programa de Gotha*, uma coisa é defender a escola pública, outra coisa radicalmente distinta é atribuir ao Estado o papel de educador do povo. Quem educa são

os educadores livremente organizados nos conselhos populares, em conjunto com trabalhadores do campo e da cidade, pais, estudantes.

Penso que isso está presente na base da pedagogia do campo, pelo menos na perspectiva mais crítica e radical da pedagogia do campo. Nós temos que assumir a escola pública como a escola dos trabalhadores. Defendemos a escola pública; justo por isso, não podemos mais nos submeter ao governo. A pedagogia do poder é a pedagogia do movimento Todos pela Educação. É a pedagogia do capital. Retomar o conceito de público significa repensar a autonomia da escola, significa repensar o papel intelectual do professor, significa pensar novas formas de organização democrática da escola e significa pensar em outra maneira da escola dialogar com o povo e com os trabalhadores. A problemática do público, me parece, é o primeiro grande eixo das nossas reflexões e lutas.

A segunda questão – como já ultrapassei o tempo, serei breve – provém de uma reflexão que Florestan Fernandes fez sobre o porvir da escola pública. Ele dizia que a escola pública precisa de um novo ponto de partida no que diz respeito aos seus sujeitos. É forçoso reconhecer que nós especializamos a luta pela educação como uma luta de educadores. Mesmo o Movimento Sem Terra tem um setor de educação que está discutindo de modo "especializado" a educação. Como regra geral, somos nós educadores que estamos discutindo o futuro da escola pública. Considerando que a história da educação é também a história da luta de classes, não é possível entregar o futuro da escola pública apenas aos educadores. Por que não?

Porque podemos fazer um belo projeto para a pedagogia do campo em um contexto em que as escolas do campo estão sendo fechadas. É necessário começar a construir um movimento em defesa da escola pública que incorpore outros protagonistas. Como nós podemos pensar uma perspectiva autônoma, independente,

para disputar organizadamente um projeto de escola pública, articulando os movimentos sociais, sindicatos, partidos, em prol da escola unitária? Em resumo, os protagonistas da luta educacional são os trabalhadores livremente associados. E teremos de aprender a fazer da luta de classes uma luta que envolve uma pedagogia socialista capaz de forjar a escola unitária do futuro.

O terceiro ponto, que eu gostaria de sintetizar apenas indicativamente, diz respeito ao conhecimento. A escola pública somente será pública se os conhecimentos nela trabalhados romperem com a colonialidade do saber e do poder. É preciso, usando a referida metáfora de Walter Benjamim, pensar a contrapelo. É possível pensar uma agricultura que não seja o agronegócio? É possível pensar uma pedagogia que não seja a pedagogia das competências? É possível pensar uma saúde pública que não seja a das corporações e dos planos de saúde? Em suma, precisamos produzir muito conhecimento, muita ciência, pensar perspectivas e manter diálogos interculturais que permitam produzir novos conhecimentos. Perguntas como O que é a soberania alimentar? Por que o patrimônio genético tem de ser um bem coletivo dos povos? somente poderão ser desenvolvidas em diálogo com os trabalhadores do campo, os povos originários, os cientistas e os educadores. Esses diálogos pressupõem uma escola com a vibração da vida. Se a escola não for um espaço de produção e de socialização do conhecimento, dificilmente ela será um espaço estratégico de outra hegemonia.

Mas essa outra hegemonia não é exclusivamente pedagógica. Envolve lutas que enfrentem os pilares do capitalismo. Creio que hoje o mundo está interrogado pelos movimentos na Grécia, Itália, Espanha, Portugal, Chile, Brasil e no mundo árabe. Apesar de serem, em geral, lutas econômicas e corporativas, muitas lutas expressam mais do que reivindicações particularistas. Em suma,

os educadores livremente organizados nos conselhos populares, em conjunto com trabalhadores do campo e da cidade, pais, estudantes.

Penso que isso está presente na base da pedagogia do campo, pelo menos na perspectiva mais crítica e radical da pedagogia do campo. Nós temos que assumir a escola pública como a escola dos trabalhadores. Defendemos a escola pública; justo por isso, não podemos mais nos submeter ao governo. A pedagogia do poder é a pedagogia do movimento Todos pela Educação. É a pedagogia do capital. Retomar o conceito de público significa repensar a autonomia da escola, significa repensar o papel intelectual do professor, significa pensar novas formas de organização democrática da escola e significa pensar em outra maneira da escola dialogar com o povo e com os trabalhadores. A problemática do público, me parece, é o primeiro grande eixo das nossas reflexões e lutas.

A segunda questão – como já ultrapassei o tempo, serei breve – provém de uma reflexão que Florestan Fernandes fez sobre o porvir da escola pública. Ele dizia que a escola pública precisa de um novo ponto de partida no que diz respeito aos seus sujeitos. É forçoso reconhecer que nós especializamos a luta pela educação como uma luta de educadores. Mesmo o Movimento Sem Terra tem um setor de educação que está discutindo de modo "especializado" a educação. Como regra geral, somos nós educadores que estamos discutindo o futuro da escola pública. Considerando que a história da educação é também a história da luta de classes, não é possível entregar o futuro da escola pública apenas aos educadores. Por que não?

Porque podemos fazer um belo projeto para a pedagogia do campo em um contexto em que as escolas do campo estão sendo fechadas. É necessário começar a construir um movimento em defesa da escola pública que incorpore outros protagonistas. Como nós podemos pensar uma perspectiva autônoma, independente,

para disputar organizadamente um projeto de escola pública, articulando os movimentos sociais, sindicatos, partidos, em prol da escola unitária? Em resumo, os protagonistas da luta educacional são os trabalhadores livremente associados. E teremos de aprender a fazer da luta de classes uma luta que envolve uma pedagogia socialista capaz de forjar a escola unitária do futuro.

O terceiro ponto, que eu gostaria de sintetizar apenas indicativamente, diz respeito ao conhecimento. A escola pública somente será pública se os conhecimentos nela trabalhados romperem com a colonialidade do saber e do poder. É preciso, usando a referida metáfora de Walter Benjamim, pensar a contrapelo. É possível pensar uma agricultura que não seja o agronegócio? É possível pensar uma pedagogia que não seja a pedagogia das competências? É possível pensar uma saúde pública que não seja a das corporações e dos planos de saúde? Em suma, precisamos produzir muito conhecimento, muita ciência, pensar perspectivas e manter diálogos interculturais que permitam produzir novos conhecimentos. Perguntas como O que é a soberania alimentar? Por que o patrimônio genético tem de ser um bem coletivo dos povos? somente poderão ser desenvolvidas em diálogo com os trabalhadores do campo, os povos originários, os cientistas e os educadores. Esses diálogos pressupõem uma escola com a vibração da vida. Se a escola não for um espaço de produção e de socialização do conhecimento, dificilmente ela será um espaço estratégico de outra hegemonia.

Mas essa outra hegemonia não é exclusivamente pedagógica. Envolve lutas que enfrentem os pilares do capitalismo. Creio que hoje o mundo está interrogado pelos movimentos na Grécia, Itália, Espanha, Portugal, Chile, Brasil e no mundo árabe. Apesar de serem, em geral, lutas econômicas e corporativas, muitas lutas expressam mais do que reivindicações particularistas. Em suma,

o mundo está se interrogando. Devemos estar maravilhados com essa possibilidade de interrogação. Existem muitas lutas! Concluo (finalmente!) lembrando um lema zapatista: perguntando, caminhamos. Vamos refletir, mas vamos caminhar com unidade de ação com os movimentos emancipatórios, para que possamos, de fato, forjar outra perspectiva societária.

Bibliografia de apoio

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 33, p. 1157-1173, 2012.

LEHER, R.; TRINDADE, Alice C. da. O Brasil e a crise: setores dominantes avançam, trabalhadores empreendem lutas "dentro" da ordem. **Revista del Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires: CLACSO, v. 13, p. 181-198, 2012.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R.Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, p. 01-29, 2012.

LEHER, R. Ideologia do desenvolvimento, pobreza e hegemonia. In: **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia**: crescimento econômico e reprodução das desigualdades. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1, p. 7-17.

LEHER, R.; MOTTA, V. C. Intelectuais coletivos de classe. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Sã Paulo: Expressão Popular, 2012. v. 1, p. 424-430.

Anexo I

CARTA DE PELOTAS

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL E I FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns – 12 a 14 de novembro de 2012

O I SIFEDOC[16] materializou-se, em sua primeira edição, com traços de uma ação pedagógica que pretendeu ser aglutinadora, diagnóstica, judicativa e propositiva. Moveu-se, desde o nascimento de sua proposição até o encerramento, reconhecendo como categorias analíticas a totalidade, a historicidade e a contradição, com vistas à instrumentalização dos embates que invariavelmente se apresentam em nosso cotidiano. Sobretudo, construiu-se com ênfase no aspecto político e humano. Neste espaço foi possível "pensar a política e a educação", dizer e ouvir coisas que em outros não seria tão tranquilo, além de ver pessoas que nos são caras.

16 O I SIFEDOC, realizado em Pelotas/RS, contou com 806 inscrições e 726 participantes efetivos. Teve 201 trabalhos a provados e contou com a participação de 142 instituições (45 IES; 24 ligadas a Secretarias Estaduais de Educação; 9 Secretarias Municipais de Educação; 30 escolas de Educação Básica; 34 representações de ONGs e Movimentos Sociais, Redes,...).

Os painéis propiciaram aportes importantes de conteúdo, na direção do aclaramento e aprofundamento dos fundamentos dos processos educativos, tendo como elemento dinamizador a análise da atualidade. Os grupos de trabalho puderam contribuir para a busca da síntese e dos apontamentos que se apresentam como desafios no contexto.

A partir da constatação de que vivemos sob a égide do "Modo de Produção Capitalista" que, na atualidade, cada vez mais internacionalizado traz mudanças profundas no padrão de acumulação do capital, na forma de obtenção da hegemonia e nas possibilidades de organização e resistência dos trabalhadores empobrecidos, seja no campo ou na cidade, o processo de reflexão propiciou a identificação de alguns núcleos centrais de afirmativas no que diz respeito, principalmente, ao movimento da educação, que é sempre contraditório e situado historicamente.

Essas afirmativas indicam que: a) o compromisso com os trabalhadores coloca no horizonte a busca da educação como formação humana *omnilateral*; b) a tendência de aprofundamento da educação como mercadoria é também latino-americana e decorrente de sua trajetória sócio-histórica, sendo que os países permanecem, em maior ou menor grau, em uma situação de dependência em relação aos centros hegemônicos de poder; c) as experiências educativas mais avançadas ocorrem nos espaços dos Movimentos Sociais organizados; d) o Estado é resultante da "condensação de forças presentes na sociedade civil", e a política pública, que invariavelmente pende para os interesses do capital, constitui-se em espaço de disputa por recursos públicos e projetos; e) a escola pública e os espaços não formais de atuação podem constituir-se enquanto *locus* de resistência; f) na atualidade, a escola pública é cada vez mais a escola para os empobrecidos, seja no campo ou na cidade. Cada vez mais é atribuído à escola, sob

a direção do capital, o papel de solucionar os problemas que o Estado não resolve e que incomodam a sociedade; g) os processos educativos desenvolvidos para incidir na disputa de hegemonia devem, necessariamente, ter a participação efetiva dos sujeitos; h) por fim, para além das especificidades, a unidade campo e cidade se efetiva pelo mote da classe trabalhadora.

Como eixos de possíveis ações vindouras, articuladas a partir do I SIFEDOC, organizamos desafios e, a partir deles, nexos, considerações e questionamentos:

1º desafio: buscar as contradições, desnaturalizando a realidade social e educativa, com as quais temos nos deparado diuturnamente.

- Crítica ao capital e ao seu modo de produção; revisão da forma de compreender a política pública e o papel do Estado em uma sociedade de classe; busca de entendimento dos limites e contradições das políticas de governo: os projetos político-pedagógicos das escolas sofrem com desmandos da alternância de poder.

- A internalização do modo de produção da vida difundido pelo capitalismo, na atualidade, contribui para a cultura do conformismo social.

- A presença e intervenção do capital nas escolas do campo e da cidade promovem a desigualdade e não as oportunidades e tampouco as condições necessárias à autonomia das escolas e a qualidade da educação.

- As dificuldades de produção e reprodução da vida no campo e na cidade têm consequências na escola.

- O professor da cidade vai ao campo: Qual é a formação necessária ao professor do campo? Como criar vínculos do professor

com as questões relativas ao campo?

- Como motivar famílias a permanecer no campo? Qual o papel da escola e do professor? Qual é o limite da escola e do professor nessa "empreitada"?

- Escola da cidade: ausência do Estado e forte presença do crime, do tráfico, da violência...

- "Dificuldades de aprendizagem", entendidas na relação entre fracasso escolar x condições de reprodução da vida: alimentação, vestimenta, moradia, acesso à cultura – patrimônio da humanidade –, saúde e o tempo pedagogicamente necessário à aprendizagem.

- Escola da cidade e do campo: a armadilha da avaliação, da inclusão, da falta de sentido. Projetos escolares como expressão das disputas por projetos de sociedade.

- E as universidades? A formação inicial e a continuada e a relação universidade-escola: como a queremos?

2º desafio: acessar as ferramentas conceituais é imperativo aos educadores, formais e não formais.

- Acesso à formação geral que contemple as dimensões histórica, econômica, política e cultural e às teorias pedagógicas que possam permitir realizar a leitura das contradições econômicas e socioculturais e pensar a educação *omnilateral* na diversidade campo-cidade.

- Dilemas da formação humana: pesquisas revelam que ainda se culpabilizam os professores das escolas, as famílias dos alunos ou a ausência das políticas públicas pelo chamado fracasso escolar; isso denota que a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, é precária. Esquece-se de estabelecer relações entre o fracasso escolar e o modo de produção capitalista.

- A formação inicial do professor não contempla a escola pública do campo e, em certa medida, nem a escola pública da cidade. O aluno "modelo" trabalhado pelas universidades não é o aluno realmente existente, o que revela a necessidade de ampliar e efetivar os espaços de aproximação entre universidades, escolas e movimentos sociais na busca da construção coletiva de uma educação na perspectiva dos trabalhadores.

- Tecnologias da informação e comunicação ainda não são de domínio das escolas.

3º desafio: adentrar na compreensão e na formulação da escola necessária aos trabalhadores empobrecidos para orientar as ações.

- Busca de uma educação escolar que respeite o sujeito e desenvolva a criticidade, seja do campo, seja da cidade, e que parta da realidade (social, escolar) e não de abstrações ou de instituições alheias. Avanço na identificação e na associação dos "Temas Transversais" com as questões de classe.

- O que é campo? Como hoje se configura? Qual desenvolvimento é necessário? Que escola do campo? Que currículo? Que tipo de gestão escolar? Que professor? Que classes multisseriadas?

- Alfabetização e letramento: usos fortes e fracos; o que se quer é um estudante decifrador de códigos ou um leitor do mundo?

- Educação de Jovens e Adultos: Que EJA? EJA é igual à escolarização/alfabetização? Ou escolarização é parte e não o todo?

- O que é o trabalho como princípio educativo? Como ir além da polivalência? Como, na escola, debater e problematizar na direção da politecnia?

- Educação à distância: Que EAD e para quem?

- Sociedade, família e escola: limites, papéis, objetivos da relação? Hipótese: Quanto mais democracia escolar, maior participação comunitária e familiar. Como ir além da proposição da gestão escolar na perspectiva liberal?

- Qual a infraestrutura necessária para implementar a escola pública de qualidade, no campo e na cidade?

- Qual o papel dos professores para o avanço, a construção e a implementação das políticas públicas? Para a adequação da jornada de trabalho, não mais de 60 horas; para pôr fim às políticas de contratações; para a conquista de um salário decente e da qualidade na educação dos trabalhadores da educação?

Essa carta foi construída com o intuito, e esperamos que cumpra seu papel, de explicitar posicionamentos e permitir que se aprofundem compreensões e práticas, a partir dos desafios elencados. Se fosse solicitado que demarcássemos uma característica que reconhecidamente tivesse chamado a atenção ao longo da jornada de preparação e implementação do *I Seminário Internacional e do I Fórum Regional de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns*, sem dúvida chamaríamos de seminário. Na origem, proveniente do latim, a palavra significa "semente". Sendo assim, um seminário é uma sementeira, que pode ser de diferentes tamanhos e ter diferentes intencionalidades.

O I SIFEDOC quis ser e foi um momento forte de socialização de experiências, explicitação e aprofundamento teórico e prático, que se efetivou por meio do trabalho de muitos que se comprometem com a educação dos trabalhadores do campo e da cidade. Aqueles que se envolveram com o evento puderam dar-lhe o caráter seminal. A proposição da continuidade permite que

esse caráter não se perca, o que se considera fundamental como contribuição para a rearticulação de um campo que se coloque, sem rodeios, medos, titubeações, ao lado de uma educação de qualidade para os trabalhadores empobrecidos.

Entidades organizadoras

Universidade Federal de Pelotas – UFPel – executora

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Via Campesina

Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD

Central Única dos Trabalhadores – CUT/RS

Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG/RS

Anexo II

LINEAMENTOS PARA A CONTINUIDADE DO PROCESSO SIFEDOC

A proposta foi sendo formulada nas reuniões das instituições organizadoras e concluída no decorrer do Evento.

Direção de sentido: espaço permanente de produção teórica e de análise da atualidade e de práticas sobre a Educação do Campo – explicitação e aprofundamento – visando qualificar os processos educativos na direção de uma educação que vá ao encontro dos interesses dos trabalhadores, quer aconteça na escola pública, quer nos espaços não formais.

1 Seminários internacionais itinerantes nas universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul e IFSul e IFRS – no que diz respeito à execução;

2 Triangulação de universidades, movimentos sociais e escolas na composição das coordenações regionais e no seminário internacional;

3 Instituição que assume o seminário internacional elabora projeto para o conjunto e busca financiamento também para o conjunto: regiões e seminário internacional;

4 Cada região deverá construir a sua coordenação e equipe de organização/execução, que deverá ser mantida e ampliada a cada seminário;

5 A coordenação do seminário internacional terá na sua

composição um representante de cada uma das universidades públicas do RS, do IFSul e do IFRS e de um representante de movimento social de abrangência estadual, partindo do que já se tem e ampliando para o próximo seminário;

6 Para 2013, realização de **quatro** seminários regionais – entre os meses de setembro e outubro;

A – Região de Passo Fundo e Erechim – Responsável UFFS

B – Região de Santa Maria, Caxias do Sul e Uruguaiana e entorno – Responsável UFSM

C – Região de Pelotas e Bagé e entorno – Responsável UNIPAMPA

D – Grande Porto Alegre e Santa Cruz e entorno – Responsável UFRGS

7 Realização do II SIFEDOC em 2014;

8 Propostas de conteúdos a serem debatidos na primeira reunião da equipe de coordenação, que deverá ser realizada no início de 2013, para a viabilização da busca de recursos financeiros e articulação dos seminários regionais.

Entidades organizadoras

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – executora

Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Via Campesina

Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD

Central Única dos Trabalhadores – CUT/RS

Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG/RS

Demais que vão sendo engajadas.

Equipe de coordenação

Profª. Carmem Rejane Flores Wizniesky – UFSM – coordenadora

Profª Conceição Paludo – UFPel

Prof. Luis Fernando Minasi – FURG

Profª. Silvana Maria Gritti – UNIPAMPA

Profª. Naira Estela Roesler Mohr – UFFS

Profª. Carmem Lucia Bezerra Machado – UFRGS

Profª. Cristina Mayumi Guadagnin – UERGS

Prof. Idilo Manoel Brea Victoria – IFSUL

Rodrigo Ferronato Beatrici – IFRS

Dario Fernando Milanez de Mello – Via Campesina

Gilselene Ribeiro – MTD

Lair de Mattos – CUT/SUL

Inque Schneider – FETAG RS

No seminário pediram para ser agregadas a FETRAF SUL, a Rede das Escolas Famílias Agrícolas – Sul e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Anexo III

ALGUNS DADOS E MEMÓRIAS

DATA E LOCAL DO SEMINÁRIO: 12 a 14 de novembro de 2012; Teatro Guarany – Centro – Pelotas/RS

DADOS QUANTITATIVOS E INFORMAÇÕES GERAIS

Total de inscritos: 880 pessoas

Total de participantes efetivos: 726

Total de trabalhos aprovados: 201 (Comitê Científico: 34 professores – 09 instituições; Coordenadores de GTs: 17 professores – 10 instituições)

Público participante efetivo

Caracterização	Do estado	Outros estados	Do exterior	Total
Professor pesquisador	23	6	2	31
Alunos de graduação	224	8	9	241
Alunos de pós-graduação	142	44	3	189
Professores de educação básica	210	12	0	222
Movimentos sociais	19	1	0	20
Profissionais liberais, Escola de MS, ONGs, etc.	12	11	0	23
Total parcial e geral	631	82	14	726

Instituições participantes

Instituição	Descrição	Total
IES	UFPEL; UNIPAMPA; IENH; IFSUL; IFRS; UNEB; UNIPLAC; UFAM; UDELAR; FURG; UFRGS; UFSM; UNIOSTE; UFSC; UESPI; UFSC; UFT; UFU; UFJF; UFV; UFPB; UFMG; UFSCAR; Universidad Nacional de Tres de Febrero; UNISINOS; UFF; UFMT; UFPR; UnB; UEA; UFOPA; UNICENTRO; UNIASSELVI; UERJ; UNIPLAC, UNISC; UERGS; UTP; UCPel; Universidad de Chile; UFB; UFPF; UFC; UFSJ; UFMA	45
Secretaria de Educação	RS: SEDUC; Coordenadorias Regionais de Educação: 3ª; 5ª; 6ª; 7ª; 8ª; 9ª; 10ª; 11ª; 15ª; 13ª; 18ª; 20ª; 23ª; 24ª; 25ª; 27ª; 28ª; 29ª; 30ª; 32ª; 35ª; 39ª.	
	Secretaria de Educação do Estado do Paraná	24
Secretarias de Educação Municipais	RS: Pelotas; Bento Gonçalves; São Lourenço; Piratini; Bagé; Jaguarão; Porto Alegre; Herval	
	Secretaria Municipal de Mucuri – Bahia	9
Escolas de Educação Básica	RS: E.M.E.F. Escola Wilson Muller; E.M.E.F. Jaime de Faria; E.E.E.M. José Veridiano Ferreira; E.M.E.F. Francisco Oscar Karnal; E.M.E.F. Major Tancredo Penna de Moraes; E.M.E.F. Ivoti; E.E.E.F. Sepé Tiaraju; E.E.E.F. Candiota Silveira Habmann; E.E.E.F. Dirceu Moreira; E.M.E.F. Raphael Brusque; E.M.E.F. Santa Izabel; E.M.E.F. Paulo Freire; E.E.E.M. Dom João Braga; E.E.E.F. José Barão de Cotegipe; E.E.E.F. Bruno Blaas; E.M.E.F. Caldas Junior; E.M.E.F. Major Tancredo Penna de Morais; E.E.E.F. Professor Rodolfo Bresch; E.M.E.F. Felipe dos Santos; E.E.F. Urbano Garcia; E.M.E.F. Núcleo Habitacional Dunas; E.E. Orestes Paiva Coutinho; Centro Estadual de Educação Profissional Visconde de São Leopoldo; E.M.E.F. João da Silva Silveira; E.M. Santa Isabel Assentamento 8 de agosto; E.M.E.F. Alaor Tarouco	
	Outros Estados: E.M.E.F. Colônia Nova Esperança; Colégio Estadual do Campo Professora Maria de Jesus Pacheco Guimarães – Paraná; E.M.E.F. Luíza Pawlina do Amaral – Guarapuava/PR; E.E. Raimundo Pinheiro – MG; Colégio Maria de Jesus Guará – Guarapuava/PR	
		30

MS; ONGs; profissionais; ...	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERGS; Instituto Federal de Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS; Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícola – AGEFA; EMATER/RS; INCRA/RS; Prefeitura Municipal de Pelotas; Profissional Autônomo; Cooperativa de Serviços – COOPTEC; Prefeitura Municipal de Bagé; Prefeitura Municipal de Arroio Grande; Prefeitura Municipal de Marcelino Ramos; Movimentos Sociais dos Trabalhadores Sem Terra – MST; Via Campesina; Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD; Coletivo Práxis Educação Popular de Santa Maria; ONG Somos; Rede de Educação Cidadã – RECID; CUT/Sul; FETAG; FETRAF/Sul; Rede das Escolas Famílias Agrícolas – Sul; ASSESSOAR; PRONERA; Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional do IFSul; Instituto Federal Fluminense – IFF; Associação de Educadores Populares – AEPPA; Associação Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco; Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC; Escola Técnica Mesquita; Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – IENH; Centro Vianei de Educação de Educação Popular; Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/RONDONÓPOLIS	34
Total		142

SIGLAS - Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ; Universidade Federal do Ceará – UFC; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOSTE; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade Federal de Tocantins – UFT; Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Universidade Federal de Viçosa – UFV; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Universidade Nacional de Tres de Febrero – Buenos Aires; Universidade do Vale Rio dos Sinos – UNISINOS; Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro – UFF; Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade de Brasília – UnB; Universidade do Estado do Amazonas – UEA; Universidade Estadual do Oeste do Pará – UFOPA; Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO; Grupo UNIASSELVI; Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC; Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS; Universidade do Tuiuti do Paraná – UTP; Universidade Católica de Pelotas – UCPel; Universidad de Chile; Universidade Federal da Bahia – UFB; Universidade de Passo Fundo – UPF; Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – IENH; Instituto Federal Sul Rio-Grandense – IFSUL; Instituto Federal de Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS; Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; Universidade Federal da Bahia – UFB; Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS; Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

Avaliação geral do Evento

Geral

Aspectos	Ótimo	Satisfatório	Insatisfatório
Organização	90	47	2
Local	99	44	1
Data	97	44	4
Estrutura física	85	58	0
Serviço secretaria/apoio	93	51	0
Conferência	102	35	1
Painel 1	85	40	3
Painel 2	84	54	4
Painel 3	71	56	9
Painel 4	73	38	1
Painel sist.	43	33	0
Proposta cont.	20	23	1
Grupo de trabalho	70	45	6
Atividades	72	42	1
Total de respondentes*			145

* Ficha de avaliação única, mas nem todos os respondentes se pronunciaram sobre todos os aspectos.

Nível de satisfação

Expectativas	Número
Atendeu minha expectativa	82
Superou minha expectativa	42
Ficou abaixo da minha expectativa	7
Total de respondentes*	131

* Ficha de avaliação única, mas nem todos os respondentes se pronunciaram sobre todos os aspectos.

Aspectos positivos/ negativos

Aspectos positivos	N° de vezes destacado
Painel/painelistas/debates/GTS	78
Organização	25
Cultural/Ativ. Artísticas	7
Temática	18
Outros (café, prod. conhecimento, troca de saberes, integração, etc.)	11
Total de respondentes*	145

* Ficha de avaliação única, mas nem todos os respondentes se pronunciaram sobre todos os aspectos.

Aspectos negativos	Nº de vezes destacado
Palestras cansativas	3
Foco das palestras no MST	3
Locais distantes	8
Secretaria (certificados/inscrições)	8
Horário/Disciplina	29
Idioma (dificuldade de compreensão)	7
Outros (troca de palestrante, pouco tempo de debate, explorar melhor os prédios históricos da cidade)	22
Total de respondentes*	145

* Ficha de avaliação única, mas nem todos os respondentes se pronunciaram sobre todos os aspectos.

Avaliações dos grupos de trabalho

Avaliação geral

Aspectos	Ótimo	Satisfatório	Insatisfatório	Em branco
Aproveitamento de tempo	63	45	4	0
Relevância da temática abordada	81	29	2	0
Aprofundamento do debate	54	47	11	0
Consistência dos trabalhos apresentados	44	62	5	1
Mediação do coordenador do grupo	76	32	4	0
Elaboração da síntese final do grupo	42	40	5	25
Total de respondentes	112			

2 PAINELISTAS PREVISTOS E PRESENTES

Modalidade	Temática	Nome do palestrante	Substituição
Conferência abertura	América Latina na atualidade: contexto e desafios para a educação das classes trabalhadoras do campo e da cidade	Atilio Borón (Universidade de Buenos Aires)	
Painel 1	Mundo do trabalho e os desafios da educação dos trabalhadores urbanos	Gaudêncio Frigotto (UFRJ)	
		Sonia Maria Rummert (UFF)	
Painel 2	Atualidade da questão agrária: desafios para a educação dos trabalhadores do campo	João Pedro Stedile (MST)	Adalberto F. Greco Martins (MST)
		Humberto Tommasino (UDELAR)	

Painel 3	Educação omnilateral e a formação dos trabalhadores do campo e da cidade. Quais desafios?	Oscar Jara (CEAAL)	María Rosa Goldar (FEC Mendoza)
		Antônio Júlio de Menezes Neto (UFMG)	
Painel 4	Educação das classes populares do campo e da cidade e política educacional: desafios centrais	Roberto Leher (UFRJ)	
		Antônio Munarim (UFSC)	
Sistematização – síntese	Desafios para a construção de uma agenda comum	Billy Graeff (FURG)	
Encerramento	Avaliação do seminário: proposta de continuidade, conteúdo, método e coordenação do processo	Conceição Paludo (UFPel)	
Totalização	07 temáticas	09 palestrantes/ 02 mediadores	02 substituições
14 coordenadores de mesa – envolvendo todas as instituições organizadoras			

DINÂMICA DO EVENTO

Mesa de abertura: O Evento teve início na manhã no dia 14 de novembro de 2012, com a seguinte composição da mesa de abertura: Antônio Cesar Gonçalves Borges (Reitor da UFPel); Lucia Maria Vaz Peres (Diretora da FaE/UFPel); Jarbas Santos Vieira (Coordenador do PPGE/FaE/UFPel); Heloísa Helena Duval de Azevedo (Diretora CEAD/UFPel); Janete Otte (Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional do IFSul); Clarice Aparecida dos Santos (PRONERA); Maria de Lourdes Alvares da Rosa (INCRA/RS); Ana Paula Baggio (SEDUC/RS); Conceição Paludo (Coordenadora Geral do Evento/UFPel).

Dinâmica da organização das mesas e painéis: A organização de mesas e painéis seguiu a dinâmica proposta no projeto: pequenas intervenções culturais distribuídas ao longo do Evento; conferência e painéis seguidos de perguntas; apresentação e debates sobre os trabalhos nos GTs; apresentação cultural em uma das noites e Bailão e Cordel da Educação do Campo na outra noite. Avalia-

se que a dinâmica ofereceu ao público condições de ampliação da compreensão e aprofundamento das temáticas trabalhadas, porém evidenciamos a necessidade de um tempo maior para o diálogo dos participantes com os painelistas.

Dinâmica dos GTs: O diferencial da metodologia constituiu na preparação da apresentação dos trabalhos nos GTs, com leitura prévia dos mesmos pelos coordenadores dos GTs. Observa-se que esse processo possibilitou o maior envolvimento dos coordenadores com as temáticas abordadas pelos apresentadores de trabalho, garantindo, também, uma melhor organização pedagógica no trabalho realizado.

Sistematização – síntese: A síntese do debate dos GTs foi socializada pelos coordenadores dos GTs em reunião realizada para este fim; da socialização resultou a sistematização apresentada ao público participante. Está em processo de preparação a tradução da síntese em forma de carta (anexo I).

Atividades culturais: A proposta cultural esteve articulada às temáticas do evento, de forma a potenciar a compreensão de conteúdos, por meio da utilização de outras linguagens. As mesmas possibilitaram uma excelente articulação dos artistas locais, regionais e internacionais.

ENTIDADES ORGANIZADORAS, EQUIPES, APOIO E FINANCIAMENTO

Organização

Universidade Federal de Pelotas – UFPel (executora)

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Via Campesina

Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD

Central Única dos Trabalhadores – CUT/SUL

Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG/RS

Diretório Central dos Estudantes – DCE/UFPEL

Coordenação

UFPel: Profª. Conceição Paludo (coordenadora); Profª. Rosa Elane Antoria Lucas; Vanessa Gonçalves Dias; Rogéria Aparecida Garcia; Thaís Gonçalves Saggiomo.

FURG: Prof. Luis Fernando Minasi

UFFS: Profª. Naira Estela Roesler Mohr

UNIPAMPA: Profª. Silvana Maria Gritti

UFSM: Profª. Carmem Rejane Flores Wizniesky

UFRGS: Profª. Carmem Lucia Bezerra Machado

UERGS: Profª. Cristina Mayumi Ide Guadagnin

IFSUL: Prof. Idilio Manoel Brea Victoria

IFRS: Rodrigo Ferronato Beatrici

Via Campesina: Dario Fernando Milanez de Mello

MTD: Gilselene Ribeiro

CUT/SUL: Lair de Mattos

FETAG/RS: Inque Schneider

Organização/implementação

UFPel

Observatório da Educação do Campo: Conceição Paludo; Rosa Elane Antoria Lucas; Vanessa Gonçalves Dias; Fernando Bilhalva; Marília da Rocha Hofstätter; Thaís Gonçalves Saggiomo; Valdirene Soares Machado; Michele Azevedo; Rogéria Aparecida Garcia; Paulo Taddei; Magda Gisela Cruz dos Santos; Andréa W. Padilha da Silva; Valquíria Santos Böhm; Carla Vanice Frohlinch; Elenice Crochemore Rutz; Juliana Lima Fagundes; Nara Regina Borges Dias; Helenice de Ávila Tavares; Regina Célia Rodrigues Batista; Lilian Aldrighi Gomes; Luciara Lima de Oliveira; Angélica Cristina Douglas Laner; Laci Nair Ribeiro dos Santos; Raquel Borges de Oliveira

FEPráxis: Lisandra Ferreira Jardim

Curso de Licenciatura em EdoC à Distância: Rose Adriana Andrade de Miranda; Diego da Luz Nascimento; Roberta do Espírito Santo Luzzardi; Vania GrimThies

Curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância: Analisa Zorzi; Lilian Lorenzato Rodriguez; Francisco dos Santos Kieling

Outros espaços da UFPel: Neilo Márcio da Silva Vaz – mestrando Ciências Sociais; Jean Carlos Gularte – graduando,

Curso de Licenciatura em Música; Leandro Maia – UFPel – Artes

FURG: Alexandre Macedo Pereira; Tamires Podewils; Christian da Silva Simões; Raquel Alves Pereira Ávila; Renan Ribeiro Pimentel

Via Campesina: Dario Fernando Milanez de Mello.

Comitê científico

UNIPAMPA: Hilda Jaqueline de Fraga; Jane Schumacher; Silvana Maria Gritti

UFPel: Claudio Babtista Carle; Conceição Paludo; Georgina Helena Lima Nunes; Gomercindo Ghiggi; Lígia Cardoso Carlos; Mariângela Bairros; Marta Nornberg; Miguel Alfredo Orth; Rosa Antoria Elane Lucas; Rose Adriana Andrade de Miranda

UFFS: Adriana Regina Sanceverino Losso; Émerson Neves da Silva; Jeronimo Sartori; Maria Silvia Cristofoli; Thiago Ingrassia Pereira

FURG: Carlos Roberto da Silva Machado; Gianpaolo Knoller Adomilli; Luís Fernando Minasi; Vanise dos Santos Gomes

UFSM: Ane Carine Meurer; Carmen Rejane Flores Wizniewsky; Cesar de David; Janisse Viero

UERGS: Anor Aluizio Menine Guedes; Cristina Mayumi Ide Guadagnin; Martha Marlene Wankler Hoppe; Sita Mara Lopes Sant'anna

UFRGS: Carmen Lucia Bezerra Machado; Laura Souza Fonseca; Marlene Ribeiro; Paulo Peixoto de Albuquerque

IFRS: Giovani Vilmar Comerlatto; Josimar de Aparecido Vieira; Vinícius Lima Lousada

IFSUL: Idilio Manoel Brea Victoria

Apoio

UFPel

- Faculdade de Educação – FaE:

- Curso de Pedagogia

- Programa de Pós-Graduação em Educação, MovSE (Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Escola Pública e Educação Popular)

- Pró-Reitoria de Extensão

- Curso de Medicina Veterinária – Turma Especial dos MS

- Coordenadoria das Licenciaturas da UFPel

- Curso de Licenciatura em Educação do Campo à Distância

- Curso de Pedagogia à Distância

- Curso de Geografia

- Gráfica da UFPel

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pelotas/RS

Observatório da Educação do Campo: SC, PR, RS – CAPES/INEP

FINANCIAMENTO

CAPES - UFPel

Anexo IV

SOBRE OS AUTORES

Atilio Borón - Doutor em Ciência Política pela Universidade de Harvard. Mestre em Ciência Política da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO – Santiago do Chile). Titular das cátedras de Teoria Política e Social I e II na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires (UBA). Pesquisador principal do CONICET e Secretário Executivo do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO).

Antônio Munarim - Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Planalto Catarinense (1976), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1989) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Atualmente é professor associado 2 da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Gestão da Educação e Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, gestão da escola pública.

Adalberto Floriano Greco Martins - Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Ciências Sociais pela PUC/SP e Membro da Direção Estadual do MST no Rio Grande do Sul.

Antonio Julio de Menezes Neto - É sociólogo pela UFMG (1981), Mestre em Extensão Rural e Doutor em Educação – Linha: Estado, Sociedade e Educação pela USP e Pós-Doutor em

Sociologia. Antes de ser professor universitário, foi assessor sindical e trabalhou na Secretaria do Trabalho de MG. Há mais de 20 anos é professor na Universidade Federal de Minas Gerais, sendo atualmente professor associado. Tem livros e artigos acadêmicos e capítulos de livros publicados, assim como artigos publicados em Anais Nacionais e Internacionais.

Conceição Paludo (Org.) – É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É docente e pesquisadora na UFPel – na Faculdade de Educação – Departamento de Fundamentos da Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Escola Pública e Educação Popular – MovSE e o Observatório da Educação do Campo, núcleo RS. Tem trabalhado, ao longo dos anos, com processos formais e não formais de educação.

Gaudêncio Frigotto - Professor titular aposentado pela Universidade Federal Fluminense e, atualmente, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É membro, representando o Brasil, do Comitê Diretivo do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). É membro do Conselho Acadêmico do Instituto de Pensamento e Cultura Latino-Americana (IPECAL), com sede na cidade do México. É sócio fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

Humberto Tommasino - Sociólogo pela UFMG (1981), Mestre em Extensão Rural pela UFV (1994), Doutor em Educação (USP, 2001) e Pós-Doutor em Sociologia pelo CPDA/UFRRJ (2006). Há mais de 20 anos é professor na Faculdade de Educação da UFMG. Tem artigos acadêmicos e capítulos de livros publicados, assim como artigos publicados em Anais Nacionais e Internacionais e divulga seus artigos acadêmicos também em jornais e sites. Possui

2 (dois) livros. Trabalha nas áreas de Pesquisa, Ensino e Extensão e orienta mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos.

María Rosa Goldar - É educadora popular, bacharel em Serviço Social e presidente da Fundação Ecumênica de Cuyo – FEC. Mgter. em Ciência Política e Sociologia (FLACSO). Participa da coordenação do CEAAL representando a Argentina.

Roberto Leher - Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha Políticas e Instituições Educacionais. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Desenvolve pesquisa em políticas públicas em educação, com ênfase em educação superior e organismos internacionais e na área trabalho, educação e movimentos sociais. Coordena a seção Brasil do Observatório Social da América Latina do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Integra Comitês Editoriais de vários periódicos. É Bolsista Sênior da Cátedra sobre desenvolvimento IPEA-CAPES (2011 e 2012) e pesquisador do CNPq.

Sônia Rummert - Doutora em Ciências Humanas – Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998). É Professora Associada (Aposentada) da Universidade Federal Fluminense, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, membro do NEDDATE-UFF, Editora da Revista Trabalho Necessário. É, também, professora colaboradora do Programa de Doutoramento em Formação de Adultos do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Coordenadora do GT Trabalho e Educação, da ANPEd, no biênio outubro de 2012 a outubro de 2014.

Impresso na Gráfica Universitária da
Universidade Federal de Pelotas em
março de 2014



Na retomada e busca de caminhos para a educação que interessa aos trabalhadores, os diversos textos deste livro indicam o retorno a Marx e Engels, embora de forma não exclusiva, a seus escritos e proposições, tanto para entender a nova configuração do capital e do Estado, quanto para compreender o campo do trabalho, da política, da cultura e da educação na sociedade capitalista, seja no urbano ou no rural, o que não significa homogeneizar, esquecendo as especificidades, mas um retorno à totalidade, como condição de entendimento crítico do que acontece no específico e de qualificação das práticas cotidianas .





A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

GRAMSCI

