

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Faculdade de Educação - FaE
Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social

Marizete Andrade da Silva

**Relações entre Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e
Reprodução Socioeconômica do Campesinato**

Belo Horizonte - MG
2021

Marizete Andrade da Silva

**Relações entre Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e
Reprodução Socioeconômica do Campesinato**

Texto apresentado para o exame de
qualificação no Programa de Pós - Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de pesquisa: Política, Trabalho e
Formação Humana.

Orientador: Professor Doutor Antonio Julio
Menezes Neto

Belo Horizonte - MG
2021

S586r

Silva, Marizete Andrade da, 1934-

Relações entre Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Reprodução Socioeconômica do Camponato [manuscrito] / Marizete Andrade da Silva. - Belo Horizonte, 2021.

236 f., enc., il., col.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Antonio Júlio Menezes Neto

Bibliografia: f. 225 - 236

1. Educação rural - Teses. 2. Educação do campo - Teses. 3. Movimentos sociais rurais - Teses. 4. Educação popular - Teses. 5. Ensino agrícola - Teses.

I. Título. II. Menezes Neto, Antonio Julio. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo na Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG
Bibliotecária: Danielle Teixeira de Oliveira CRB6/3516



FOLHA DE APROVAÇÃO

Relações entre Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Reprodução Socioeconômica do Campesinato

MARIZETE ANDRADE DA SILVA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 01 de dezembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Antonio Julio de Menezes Neto - Orientador
UFMG

Prof(a). Ramofly Bicalho dos Santos
UFRRJ

Prof(a). Maria de Fátima Almeida Martins
UFMG

Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha
UFMG

Prof(a). Adelar João Pizetta
UFES

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 6 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Aos povos camponeses do estado do Espírito Santo cuja luta histórica contra a expropriação e o determinismo histórico se converte na mais importante matéria-prima sob a qual este trabalho foi sintetizado.

Ao professor Antonio Júlio Menezes Neto pelo notável compromisso ético e serenidade com a qual realizou esta orientação. Intelectual marxista que nunca renunciou a tarefa de lutar pela emancipação humana.

Aos professores Ramofly Bicalho dos Santos, Maria de Fátima Martins, Maria Isabel Antunes Rocha e Adelar João Pizetta pela leitura, análises e intervenções apresentadas a este estudo. A forma como defendem a Educação do Campo têm inspirado toda uma geração de pesquisadores.

Aos professores Hormindo Pereira júnior (UFMG), João Carlos Saldanha (UFES), Bruno Gawryszewski (UFRJ) e Celso Eulálio de Oliveira Júnior (MEPES/RACEFFAES) pela generosidade e apoio incondicional em diferentes momentos deste percurso.

Aos colegas de orientação e camaradas Mario Mariano Ruiz Cardoso e Túlio César Dias Lopes. Dois jovens destacados pesquisadores da educação socialista que, coerentes com as exigências dos intelectuais orgânicos do tempo presente, optaram por interpretar o mundo inseridos no movimento histórico de transformação da realidade.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Marx, Trabalho e Educação – GEPMTE, que despertaram em mim o interesse pelo aprofundamento nos estudos sobre Marx e o marxismo.

Aos educadores e Educadoras da Regional dos Centros Familiares de Formação em Alternância, de modo particular a Escola Família Agrícola de Chapadinha pelas entrevistas concedidas.

Ao professor de língua Inglesa Ian Buckle pelos ensinamentos e amizade nestes últimos dois anos.

À Kelly Ramlow pela leitura cuidadosa deste trabalho.

À Capes, que financiou esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a influência dos processos socioeducativos que se circunscrevem no âmbito da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância sobre as lutas sociais empreendidas pelos camponeses como estratégia de resistência à expropriação das condições imediatas de trabalho que a acumulação do capital provoca enquanto uma premissa indispensável para a realização deste processo. A partir de um referencial teórico marxista e marxiano sobre o papel imprescindível que a propriedade privada da terra exerce enquanto uma necessidade histórica e permanente no capitalismo e, fundamentados na complexidade e contradições que marcam as relações de produção no campesinato brasileiro, buscamos desenvolver nossas reflexões sobre a Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no contexto da Questão Agrária no Brasil, enfatizando o norte do Estado do Espírito Santo como recorte espacial. Partimos do pressuposto de que aqueles que no processo histórico são submetidos a distintas formas de alienação tornam-se efetivamente responsáveis pela elaboração de alternativas concretas daquilo que Marx coloca como a resolução do conflito entre a existência e essência, entre a objetivação e autoconfirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero. Para tanto, a classe que reivindica a superação radical do estranhamento do sujeito em relação a natureza com as atividades produtoras, com seu gênero e de si próprio, precisa forjar um conhecimento da realidade social e interpretação do mundo essencialmente distinto daquele que orienta a construção da sociedade burguesa. Esta nova concepção de mundo é absolutamente necessária para oferecer direção a luta destes sujeitos na tarefa histórica de inverter a lógica de organizar a vida material. A partir das reflexões realizadas, constatamos que os processos socioeducativos que vêm se realizando no campesinato do Espírito Santo ao longo de mais de meio século como formulação estratégica, expressa que existe uma reação consciente e determinada dos trabalhadores do campo que contrapõe a desumanização, a atomização, o empobrecimento e a perda da realidade desta categoria social. A elaboração e a recriação destas experiências implicam a crítica ao modelo predominante de produção e a instrumentalização do conhecimento aos interesses da classe hegemônica. É por isso que compreendemos que o movimento de Educação do Campo, mesmo atravessado por inúmeras contradições, é uma força político-pedagógica que se expressa tanto pelo que anuncia quando pelo que denuncia, em outras palavras, pelo que afirma e pelo que nega. Deste modo, sustentamos que não há sentido em fazermos concessão à ideia do fim do campesinato brasileiro como classe social ou como modo de vida quando a própria força social que tal condenação se refere está produzindo e reproduzindo estratégias para permanecer historicamente. Acreditar e difundir esta teoria serve apenas de instrumento de luta ideológica para explicar o domínio e o controle do capital sobre a terra e o trabalho. Uma coisa é admitir que as formas de dominação e acumulação do capital no campo são uma tendência do processo histórico, outra coisa bem distinta é assumir que este modo de produção material da vida é imutável.

Palavras-chave: educação do campo; pedagogia da alternância; escolas famílias agrícolas; questão agrária.

ABSTRACT

This research analyzes the influence of socio-educational processes that are circumscribed within the scope of Rural Education and the Pedagogy of Alternation on the social struggles undertaken by peasants as a strategy of resistance to the expropriation of immediate working conditions that capital accumulation provokes as an indispensable premise to carry out this process. Based on a Marxist and Marxian theoretical framework on the essential role that private land ownership plays as a historical and permanent necessity in capitalism and, based on the complexity and contradictions that mark the relations of production in the Brazilian peasantry, we seek to develop our reflections on the Rural Education and Pedagogy of Alternation in the context of the Agrarian Question in Brazil, emphasizing the north of the State of Espírito Santo as a spatial cutout. We start from the assumption that those that no historical process occur and different forms of alienation become important by the preparation of concrete alternatives to what Marx puts as the resolution of the conflict between existence and essence, between objectification and self-confirmation between freedom and necessity, between individual and gender. For that, the class that claims the radical overcoming of the subject's estrangement in relation to nature, with the productive activities, with its gender and with itself needs to forge a knowledge of social reality and interpretation of the world essentially different from that which guides the construction of the bourgeois society. This new worldview is necessary to provide the struggle of these subjects in the historical task of inverting the logic of organizing material life. Based on the reflections carried out, it appears that the socio-educational processes that have been taking place in the Espírito Santo peasantry for more than a half as generated expresses that there is a conscious and provided reaction from field workers that opposes dehumanization, atomization, the impoverishment and the loss of reality of this social category. The elaboration and recreation of these experiences imply the criticism of the predominant model of production and the instrumentalization of knowledge to the interests of the hegemonic class. That's why we understand that the Countryside Education movement, even crossed by countless contradictions, is a pedagogical political force that expresses itself both through what it announces and what it denounces, in other words, through what it affirms and what it denies. In this way, we maintain that it makes no sense to make concessions to the idea of the end of the Brazilian peasantry as a social class or as a way of life when the very social force that such condemnation refers to is producing and reproducing strategies to remain historically. Believing and spreading this theory only serves as an instrument of ideological struggle to explain the domination and control of capital over land and labor. It is one thing to admit that the forms of domination and accumulation of capital in the countryside are a trend of the historical process, it is quite another to assume that this mode of production is immutable.

Keywords: countryside education; pedagogy of alternation; agricultural family schools; agrarian question.

Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é modificá-lo.

Karl Marx. Teses Sobre Feuerbach (1845)

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho.

Moisey Pistrak. A Escola - Comuna (2009)

LISTA DE SIGLAS

ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
AES	Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs	Centros Familiares em Formação por Alternância
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
ECOR`s	Escolas Comunitárias Rurais
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FETAES	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Espírito Santo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBC	Instituto Brasileiro do Café
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCAPER	Instituto Capixaba de Pesquisa Assistência Técnica e Extensão Rural
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEP	Nova Política Econômica
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PA	Pedagogia da Alternância
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PE	Plano de Estudo
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
RACEFFAES	Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade Federal de Brasília
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil
EFA	Escola Família Agrícola

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola Família Agrícola de Chapadinha.....	26
Figura 2: Xilogravura medieval de camponeses em trabalho	84
Figura 3: Primeira Assembleia Geral das EFAs do Brasil	131
Figura 4: Os 4 pilares dos CEFFAS	137
Figura 5: Articulação de tempos e espaços na Pedagogia da Alternância	141
Figura 6: Formação das famílias agriculturas e educadores na EFA de Chapadinha	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa	24
Quadro 2 – Centros Familiares em Formação por Alternância no Espírito Santo	132
Quadro 3 – Plano de Curso Técnico em Agropecuária na EFA Chapadinha – 2020	173
Quadro 4 – Organização curricular na EFA Chapadinha - 2021	188
Quadro 5 – Desafios da agricultura familiar camponesa	209
Quadro 6 – Equilíbrios e parâmetros de avaliação das unidades camponesas	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Aspectos da Estratificação Fundiária (Nova Venécia – ES).....	28
Tabela 2 – Estabelecimentos agropecuários por tipologia – Nova Venécia (ES)	28
Tabela 3 – Exportação de açúcar (1796 - 1807)	63
Tabela 4 – Concentração da propriedade fundiária no Brasil.....	202
Tabela 5 – Lavoura temporária do município de Nova Venécia (ES).....	221
Tabela 6 – Lavoura permanente do município de Nova Venécia (ES)	221

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Município de Nova Venécia (ES)	27
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avanço na Silvicultura no Espírito Santo (1975 – 2017).....	146
Gráfico 2 – População em área urbana e rural no Espírito Santo (1940 - 2010).....	147
Gráfico 3 – Conflitos por terra no Espírito Santo (1985-2020).....	150
Gráfico 4 – Exportação do Agronegócio (bilhões U\$).....	205
Gráfico 5 – Participação do Agronegócio no PIB Brasileiro	205

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Contexto da produção e trajetória da pesquisadora	19
1.2 A estrutura da tese	21
1.2 Procedimentos Metodológicos, Campo e Sujeitos da Pesquisa Empírica.....	23
2. CAMPONESES E CAMPESINATO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA A PARTIR DA PERSPECTIVA MARXISTA	29
2.1 A Preservação das Comunas Camponesas Russas e a Construção do Socialismo: Análise dos Rascunhos de Carta de Karl Marx - Vera Zaslitch (1881).....	29
2.2 Peculiaridades do Campesinato Russo no Século XIX	32
2.3 As Comunas Camponesas e a Construção do Socialismo na Rússia	34
2.3 Lenin e a Desintegração do Campesinato Russo.....	43
2.3.1 A Desintegração do Campesinato e os Novos Tipos de População Rural.....	44
2.3.2 Os Camponeses Médios e a Política Revolucionária	51
3. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL	55
3.1 A Expansão Marítima Portuguesa como Plano de Governo	56
3.2 O Ciclo do Açúcar e a Consolidação da Tríade: Monocultura, Latifúndio e Escravidão ..	60
3.3 A Política Colonial e a Introdução da Agricultura de Subsistência	66
3.4 Expansão da Cafeicultura e a Introdução do Trabalho Livre no Campesinato Brasileiro .	70
3.5 A Criação de Força de Trabalho Livre a partir da Crise da Natureza Escravocrata de Trabalho.....	72
3.6 Parceria, Contratação de Serviços e Colonato.....	74
3.7 A Lei de Terras e a Propriedade Capitalista Fundiária.....	79
3.8 O Conceito de Camponeses.....	83
3.8.1 O Conceito de Camponeses face à Realidade Agrária Brasileira.....	90
4. OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO	99
4.1 A Concepção de Educação do Campo na Perspectiva dos Movimentos Sociais	104
4.2 Políticas Públicas em Educação do Campo: Pronera, Procampo e Pronacampo	115
4.3 A Práxis da Educação do Campo e a Implementação de Políticas Públicas	124
4.4 Pedagogia da Alternância e os Centros Familiares em Formação por Alternância no Espírito Santo	128
4.5 Conceito de Pedagogia da Alternância.....	134
4.6 Instrumentos Metodológicos e Pedagógicos na Formação em Alternância para os Camponeses: O Caso do Plano de Estudo e do Caderno da Realidade.....	140

4.7 As Lutas Sociais e a Construção da Educação do Campo na Região Norte do Espírito Santo	144
5 TERRA, TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	152
5.1 Educadores do campo e o processo educativo pela alternância: relações entre o compromisso político e o ato pedagógico	152
5.2 A educação da dimensão da emancipação dos trabalhadores do campo.....	162
5.3 Educação e Política na organização da vida das famílias agricultoras.....	177
5.4 Os desafios e contradições da RACEFFAES e da Escola Família Agrícola de Chapadinha na construção da Educação do Campo no norte capixaba.....	192
5.5 Os desafios da agricultura camponesa.....	200
5.6 Interfaces entre as estratégias de reprodução socioeconômica do campesinato e a Educação do Campo	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	233

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a influência dos processos socioeducativos que se circunscrevem no âmbito da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância sobre as lutas sociais empreendidas pelos camponeses como estratégia de resistência à expropriação das condições imediatas de trabalho que a acumulação do capital provoca enquanto uma premissa indispensável para a realização deste processo.

A partir de um referencial teórico marxista e marxiano sobre o papel imprescindível que a propriedade privada da terra exerce enquanto uma necessidade histórica e permanente no capitalismo e, fundamentados na complexidade e contradições que marcam as relações de produção no campesinato brasileiro buscamos desenvolver nossas reflexões sobre a Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no contexto da Questão Agrária no Brasil.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que a Educação do Campo é um movimento pedagógico dos trabalhadores camponeses cuja identidade é paradoxal, ou seja, expressa sempre e ao mesmo tempo as determinações que afirma e as determinações que nega. Sendo um movimento pedagógico que surgiu a partir das experiências de classe de camponeses organizados em movimentos sociais é, também, uma força histórica e política, cujo ponto referencial é o direito dos povos do campo a um projeto educativo que transforma cada sujeito em um ente crítico na busca de emancipação.

Para entender a reprodução camponesa e as práticas educativas da Educação do Campo através da proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, conceitos que o estudo se propõe a desenvolver, é preciso interpretá-los considerando o contexto das relações de produção capitalistas contemporâneas e suas contradições, tratando-os a partir da análise da apropriação de territórios pelas forças antagônicas do capital e dos camponeses. Diferente de outras categorias sociais que objetivam seus esforços no sentido de negar a proletarianização, os camponeses constituem uma categoria histórica que, integrados aos movimentos das forças sociais do mundo contemporâneo, lutam para garantir a própria existência. E essa capacidade de reproduzir-se socialmente e economicamente dentro da vigência do sistema capitalista tem sido interpretada de diferentes formas e, até mesmo, de maneiras opostas.

Desde o século XIX, diversas teorias surgiram a respeito da existência do campesinato no capitalismo. O desenvolvimento dessas teorias, através de debates políticos e pesquisas, constituiu paradigmas ou modelos de interpretação do campesinato. Marx e Engel, na obra Manifesto do Partido Comunista (2008), afirmam que

fatalmente o camponês desaparecerá, enquanto grupo social, com a progressão do capitalismo, uma vez que este submeterá o rural à cidade, expandindo a concentração de terra. Kautsky (1986), do mesmo modo, apontava que o grande estabelecimento rural apresenta superioridade técnica em conformidade com os paradigmas capitalistas; sendo, qualitativamente, distinto dos pequenos agricultores. Ao evidenciar a diferenciação camponesa Lenin (1985) proclamava a desintegração desse grupo social, assegurando que a formação do mercado interno dentro da produção capitalista tem como base o processo de decomposição dos pequenos agricultores transformando-os em operários agrícolas e patrões.

Na perspectiva do neomarxista Chayanov (1974) os produtores familiares apresentam racionalidade própria, construindo estratégias de reprodução fundamentadas no consumo e produção, desse modo, apresentam lógicas próprias. Em seus estudos, esse teórico afirma que a agricultura familiar permanece no capitalismo em virtude de dois motivos: as peculiaridades dessa categoria, como a maneira de organizar o trabalho sem explorar a mais valia, e os obstáculos naturais da introdução do capitalismo na agricultura, como o tempo de produção maior que o tempo de trabalho. Assim, a economia das unidades produtivas dos camponeses apresenta funções e características peculiares que se integram aos processos econômicos de organização dos recursos socialmente disponíveis. A agricultura camponesa constituiu mecanismos de relações estruturadas em torno de valores culturais e conhecimentos de seus processos sociais e econômicos.

O processo dinâmico de adaptações e modificações que objetivam a permanência dos camponeses e que ocorrem segundo as alterações e características da sociedade em que este coletivo agrário se insere, é fundamentalmente um movimento contra hegemônico e, no caso brasileiro, a complexidade destas estratégias de recriação do campesinato é revelada em todas as suas dimensões quando consideramos os conflitos que a caracterizam.

Neste sentido, elaboramos este estudo orientados pelo reconhecimento de que a luta pela construção de um projeto educativo próprio e apropriado aos trabalhadores rurais se insere neste conjunto de lutas sociais que negam, tanto a expropriação direta e imediata dos camponeses, quanto a presença de um campesinato subordinado à lógica do capital. Como ressalta Caldart (2015), a Educação do Campo deve ser entendida na perspectiva de construir um projeto de educação da classe trabalhadora, pensado por ela e ressaltando a trajetória histórica das organizações camponesas. Sua singularidade se refere a relação que adquire com os sujeitos sociais concretos e com um recorte peculiar de classe, sem, contudo, desconsiderar a dimensão da universalidade. Deste modo, a Educação do Campo construída a partir da perspectiva dos movimentos camponeses não é conciliável com o modelo agrícola capitalista,

o qual articula atualmente em nosso país o agronegócio e o latifúndio, que na maioria das vezes representa a precarização de quem trabalha e vive no campo. Essas questões indicam que a Educação do Campo se afirma a partir de uma contradição de classe: há uma incompatibilidade de origem entre a Educação do Campo e a agricultura capitalista.

1.1 Contexto da produção e trajetória da pesquisadora

Resultado de quatro anos de um intenso processo de interpretações, leituras e análises de vários campos das ciências humanas e sociais, este estudo foi produzido em um dos momentos mais singulares da história contemporânea: a pandemia provocada pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, identificado, pela primeira vez, em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2020. Este, que pode ser considerado o evento mais destrutivo das últimas décadas, ainda não foi devidamente compreendido no que diz respeito as consequências políticas, sociais e econômicas. Todavia, fato que não pode ser omitido é que a referida crise sanitária, desde seu momento embrionário, expôs várias falhas estruturais do capitalismo global. Estas foram reproduzidas por meio da intensificação das desigualdades e reforçadas através de respostas de políticas que não conseguiram proteger os mais vulneráveis dos impactos socioeconômicos e sanitários da COVID - 19. A pandemia também revelou a materialidade da atividade humana e as complexas geografias de desigualdade. Ela evidenciou como as distinções embutidas nas relações de produção, reprodução e finanças em nível planetário continuam a perpetuar a divisão entre o Norte e o Sul globais.

Além disso, enquanto a pandemia da COVID - 19 colocava em relevo as desigualdades do capitalismo em escala mundial, o assassinato de mais um jovem negro pelas forças de segurança estadunidense destacou como o modo de produção vigente está intrinsecamente ligado à opressão das minorias. “*I can’t breathe!*” (Eu não consigo respirar!), gritou George Floyd por justiça, ao mesmo tempo que era sufocado pela polícia de Minneápolis. E a resposta da comunidade afro-americana foi imediata. Pelas ruas das principais cidades dos Estados Unidos uma multidão declarava: “*No justice, no peace!*” (Sem justiça, sem paz!).

Portanto, foi nesta conjuntura, acima descrita de forma extremamente simplificada, que nos dedicamos a tarefa de compreender o fenômeno das lutas sociais dos trabalhadores do campo que surgem como resultado das contradições provocadas pelo modo hegemônico de produção material da existência humana. Ao contrário de uma conduta política e ideológica

cínica que tenta desqualificar e esvaziar o sentido histórico das estratégias de mobilizações dos povos do campo contra o capital, o campesinato nunca foi estranho a política, jamais aceitou assumir uma posição subordinada e passiva nos processos sociais. Seria uma grande ingenuidade ou pura falsificação e negação da realidade compreender teoricamente as transformações pelas quais a sociedade brasileira passou e ainda passa, sem atribuir às lutas camponesas peso histórico suficiente.

O estudo que será aqui apresentado reflete em grande medida as experiências que marcam minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Deste modo, não se trata de uma inserção recente em um universo estranhado, mas de fato, posso dizer que é parte constitutiva da minha própria vida.

Filha de migrante mineira, nasci no município de Nova Venécia, cidade localizada no norte do estado do Espírito Santo, distante 251 km da capital Vitória. Passei a primeira infância na comunidade camponesa Mont'Serrat, e no ano de 1989 - período de grande efervescência política do coletivo agrário, que fora resultado das possibilidades que a redemocratização apresentava ao conjunto da sociedade brasileira, e também pela difusão da Teologia da Libertação entre os pobres da cidade e do campo - minha família optou por integrar-se ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Portanto, pertencço a segunda geração de sem- terras do estado do Espírito Santo.

Graduei-me no curso de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus. Na mesma instituição concluí a Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, uma formação que foi resultado de uma parceria firmada entre a UFES, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC e do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Nos anos de 2015 e 2016 realizei o mestrado em Educação Agrícola na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Neste período, ao investigar o significado da escola do campo para uma comunidade camponesa específica no norte capixaba, reconheci que o sentido da minha trajetória acadêmica, que ainda se encontrava no estágio inicial, estava na análise e compreensão dos fenômenos que constituem o universo brasileiro agrário. E por meio de uma trajetória natural e autêntica, assumi que interpretar os camponeses e o campesinato somente não será utópico, superficial ou reacionário se considerasse o movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos indivíduos em sociedade, ou seja, são as circunstâncias materiais e não as ideias ou a vontade dos indivíduos que determinam os fatos históricos, como teorizou Karl Marx.

Em 2017 fui classificada no processo seletivo para o doutorado na UFMG e já no ano seguinte mudei-me para Minas Gerais. A impressão que tive é que voltei para Minas sem nunca ter visitado! Na verdade, este sentimento é justificado pela história de perambulação que caracteriza de forma substantiva os camponeses brasileiros. Os camponeses saem ou são expulsos da terra pelos mecanismos de expropriação que a reprodução do capital prescinde, mas o contrário não acontece: a terra permanece na memória daqueles que foram despossuídos. Portanto, minha mãe levou com ela para o Espírito Santo o norte de Minas Gerais.

Seguindo a advertência marxiana de que “os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo o mundo e cabe a nós transformá-lo”, desde o ano de 2008 mantenho-me vinculada organicamente à luta pela construção da Educação do Campo no estado do Espírito Santo. Como militante, faço parte do quadro pedagógico da Regional dos Centros Familiares de Formação por Alternância (RACEFFAES) e, enquanto funcionária, pública fui educadora em escolas campesinas e coordenadora da Educação do Campo no município de Vila Pavão - ES. Atualmente, também sou integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Marx, Trabalho e Educação (GEPMTE), coletivo filiado ao Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da UFMG (NETE/FaE/UFMG), que se dedica ao aprofundamento da obra teórica fundada por Karl Marx, desenvolvendo estudos e pesquisas no campo de confluência entre trabalho e educação na perspectiva da ontologia do ser social.

1.2 A estrutura da tese

Esta tese organiza-se em quatro capítulos. O primeiro deles é composto por uma análise das contradições elementares que caracterizam o campesinato dentro da dinâmica do modo de produção capitalista. Utilizaremos a base teórica encontrada nos pensamentos de Karl Marx (1818 - 1883), Vladimir Ilitch Lenin (1870 - 1924) e Karl Kautsky (1854 - 1934) sobre as relações agrárias, a propriedade da terra e os princípios de uma sociedade socialista para fundamentar nossas reflexões sobre a permanência histórica dos camponeses. Embora existam alguns paralelos entre as análises que cada um deles desenvolveu sobre o impacto que o avanço do capitalismo teria sobre o campesinato, suas respectivas ideias sobre o potencial revolucionário dos camponeses diferem radicalmente. Justificamos a recuperação de tais teorias, neste estudo, pela influência que estes pensamentos exerceram e ainda exercem na

orientação sobre a compreensão do destino histórico do campesinato atual. O problema agrário ou questão agrária que surgiu no ambiente e na literatura social, política e econômica marxistas e socialistas no final do século XIX, foi enfrentado teoricamente e praticamente como essencialidade para levar adiante os processos revolucionários que se conformavam naquele período. Todavia, estas experiências apresentavam como dilema fundamental o fato de que a mais expressiva força de luta da base social revolucionária era o proletariado industrial, entretanto, a maior parte da população não era urbana. As consequências históricas da subestimação desta problemática ou do seu contrário, isto é, a resolução deste desafio através de estratégias como a de conjugação de forças sociais, a exemplo da proposta concebida por Lenin da aliança operário-camponesa, colocou em relevo que qualquer transformação radical da sociedade passa inevitavelmente pelo reconhecimento do papel decisivo que os camponeses, como categoria política, apresentam neste processo.

No segundo capítulo tratamos de resgatar elementos essenciais dentro da historiografia agrária brasileira para compreendermos o campesinato que se manifesta no momento presente, particularmente, suas expressões de lutas e as formas contemporâneas de organização. Neste sentido, sustenta-se, nesta sessão, que a constituição atual da modelagem agrária brasileira é resultante de fatores externos que influenciaram nosso período embrionário. De fato, foi na esteira da civilização ocidental que o Brasil se constituiu enquanto Estado, sendo, desde sua origem, vocacionado para atender aos interesses de um regime comercial exploratório que surgiu a partir do advento da racionalidade mercantil. A ocupação histórica das terras no país mediatizada pela presença marcante do Estado é o fio condutor desta abordagem que esta pautada no arcabouço teórico dos principais expoentes da Questão Agrária do Brasil. Revela-se a multiplicidade de enfoques sobre a interpretação da agricultura brasileira e o grau de complexidade da formação da história econômica do país que apresenta aspectos muito peculiares.

No terceiro capítulo conceituamos e localizamos a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância dentro das lutas sociais dos camponeses. Neste escopo, faz-se, também, uma análise sucinta das determinantes históricas que materializaram as principais políticas públicas de Educação do Campo: Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronea), Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). De modo geral, destacamos que na sociedade contemporânea, sob a hegemonia do neoliberalismo, um conjunto de programas e projetos educacionais são convertidos em mecanismo de

subordinação do trabalhador em relação ao capital e se encarregam de promover o abrandamento de tensões sociais revestidos pelo tecido de políticas compensatórias.

No quarto capítulo buscamos refletir sobre a relação entre educação e trabalho. Sendo esta a mediação histórica dos processos de formação dos trabalhadores, torna-se elementar compreender esta interposição no contexto da Educação do Campo. Dialogamos com os sujeitos camponeses com o propósito de identificarmos as contradições, limites e possibilidades das experiências concretas da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no norte capixaba face as contradições da sociedade capitalista.

A discussão que se concentra na realidade camponesa do norte capixaba e que apresenta as especificidades deste contexto agrário, aponta que a iniciativa dos movimentos sociais em preservar o debate sobre a hegemonia consiste em um compromisso ativo e permanente, que se traduz em resistência e avanço frente aos projetos conservadores do Estado, engendrando articulações no interior da sociedade em geral, promovendo a defesa de uma educação popular e camponesa.

1.2 Procedimentos Metodológicos, Campo e Sujeitos da Pesquisa Empírica

A presente investigação, quanto aos seus objetivos, desenvolveu-se através do caráter exploratório, descritivo e explicativo. Conforme Gil (2008, p.42), em relação a primeira classificação, esta proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que pesquisas desta natureza têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Nestes termos, até o presente momento esta investigação dedicou-se a elaborar formulações que estiveram ancoradas essencialmente em um trabalho de levantamento bibliográfico e análise documental. Todavia, a segunda parte desta pesquisa, que se compromete com o aprofundamento de uma dada realidade, tornando-se cada vez mais estrita no decorrer deste estudo, foi resultado de uma abordagem que envolveu diferentes sujeitos e contextos camponeses os quais constituem a realidade agrária do norte capixaba.

Considerando os procedimentos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa em face da realidade que nos foi apresentada, propomos a utilização de três distintas formas de coletas de dados: i) análise de documentos institucionais; ii) observação; e iii) entrevistas semiestruturadas.

A análise de documentos serviu para garantir a contextualização do fenômeno, ressaltar suas vinculações mais profundas e complementares às informações coletadas por meio de outras fontes. Trata-se de um importante instrumento quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, porque quando duas ou mais abordagens do mesmo problema apresentam resultados semelhantes, aumenta a nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que utilizamos (ANDRE, 2001). Portanto, para subsidiar as questões de estudo propostas, recorreremos aos decretos, resoluções, normas, diretrizes, leis e outros. Sendo estas pesquisadas nos arquivos do MEPES, RACCEFAES, Movimentos Sociais do Campo, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, o Instituto Capixaba de Pesquisa Assistência Técnica e Extensão Rural - INCAPER, e demais órgãos.

A observação simples teve como propósito captar as experiências dos sujeitos pesquisados e, embora possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Para Gil (2008, p. 103), este procedimento apresenta uma série de vantagens que pode ser assim sintetizada: a) possibilita a obtenção de elementos para a definição de problemas de pesquisa; b) favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado; e c) facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades.

Ressaltando que as análises de documentos não são suficientes para captar aspectos significativos da realidade, utilizamos as entrevistas semiestruturadas com uma amostra diversificada de sujeitos que compõem a comunidade escolar investigada (educandos (as), educadores (as), equipe gestora e pedagógica e famílias agricultoras), atendendo ao protocolo do Comitê de Ética de Pesquisas (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), garantindo, assim, o sigilo de suas identidades.

A seguir, relacionamos os participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

MONITORES	
M1	Licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas e Física. Pós-Graduação “Lato Sensu” em Gestão Educacional Componente Curricular: Física / Plano de Estudo Militante da Raceffaes

M2	Licenciatura em Ciências Agrárias e Mestrado em Educação Agrícola. Componente Curricular: Culturas / Criações / Desenho e Topografia / Construções e Instalações / Irrigação e Drenagem / Plano de Estudo Militante da Raceffaes
M3	Licenciatura em Ciências Agrárias Componente Curricular: Agricultura/Zootecnia Militante da Raceffaes
CAMPONESES E CAMPONESAS	
C1	Agricultor familiar em pequena propriedade rural; atuou na Teologia da Libertação nos anos 1980; sindicalista rural e militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).
C2	Agricultor familiar e assentado da reforma agrária, desenvolve a agricultura familiar com produção orgânica. Egresso do Curso Técnico em Agropecuária do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão.
C3	Agricultora familiar e assentada da reforma agrária, desenvolve a agricultura familiar com produção orgânica. Militante do Partido dos Trabalhadores no Município de Nova Venécia.
C4	Agricultora familiar e assentada da reforma agrária, desenvolve a agricultura familiar com produção orgânica.
C5	Agricultor familiar em pequena propriedade rural; sindicalista rural e militante do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).
EDUCANDOS E EDUCANDAS	
E1	Estudante da terceira série Educação Profissional Técnica de Nível Médio estruturada de forma integrada com o Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Chapadinha
E2	Estudante da primeira série Educação Profissional Técnica de Nível Médio estruturada de forma integrada com o Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Chapadinha. Militante do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).
E3	Estudante da segunda série Educação Profissional Técnica de Nível Médio estruturada de forma integrada com o Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Chapadinha

Trivinões (1987, p. 145-146) considera que este instrumento de coleta de dados tem como ponto de partida questionamentos básicos, apoiados em hipótese e teorias que dizem respeito à pesquisa e que, posteriormente, possibilita a construção de um vasto campo de

interrogativas, resultante de outras hipóteses que emergem à medida que o informante vai oferecendo respostas. Desse modo, o sujeito informante, espontaneamente, segue a linha de suas experiências e pensamentos dentro do foco proposto pelo pesquisador e participa da elaboração do conteúdo da investigação.

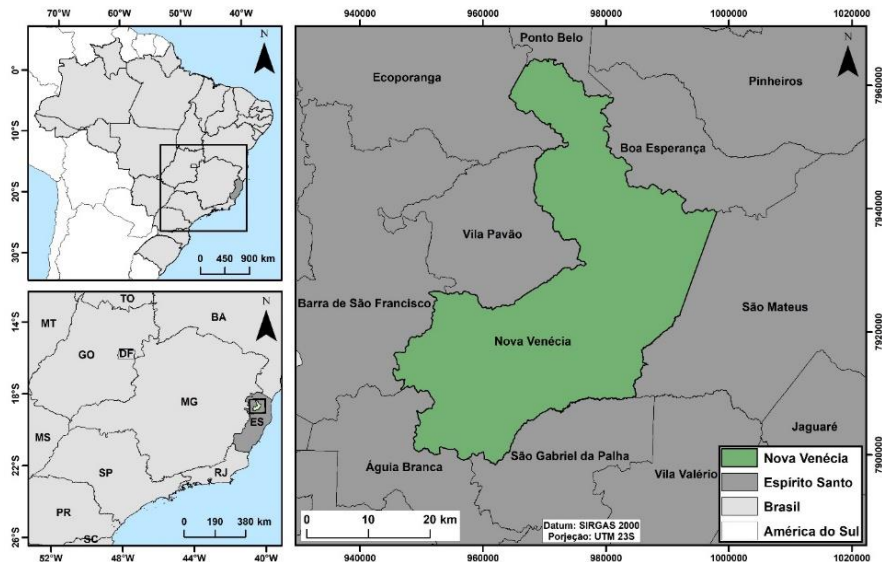
Como ponto referencial para demarcamos de modo mais específico e, também, como recurso de organização, a Escola Família Agrícola de Chapadinha, vinculada juridicamente ao MEPES e pedagogicamente a RACEFFAES, localizada no município de Nova Venécia (ES), foi o nosso espaço de análise onde buscamos conhecer de forma pormenorizada o objeto da pesquisa e sua efetividade no campo empírico. A escolha desta instituição para o desenvolvimento deste estudo justifica-se por ser um espaço que integra a diversidade de formas camponesas que podem ser encontrados no estado do Espírito Santo. Esta comunidade escolar é predominantemente formada por pequenos agricultores, médios produtores, assalariados rurais e meeiros. Os sujeitos que compõem o quadro discente do curso Técnico em Agropecuária são oriundos de seis cidades do norte capixaba: São Mateus, Vila Pavão, Barra de São Francisco, Água Doce do Norte, Ecoporanga e Nova Venécia. Tal heterogeneidade contribui no desvelamento, no interior das práticas e espaços educativos, das contradições que marcam a realidade do espaço agrário da região.

Figura 1: Escola Família Agrícola de Chapadinha



Fonte: EFA de Chapadinha

A Escola Família Agrícola de Chapadinha, está localizada às margens da BR 342 Km 117,5 que liga a cidade de Nova Venécia à cidade de Vila Pavão. A sede da Escola encontra-se a 275 km da capital do Estado do Espírito Santo, Vitória.



Mapa 1: Município de Nova Venécia (ES)

Fonte: autora

O município de Nova Venécia¹ possuiu uma extensão territorial de 1.442, 158 Km², o que corresponde a 3,14 % da área total do estado do Espírito Santo e, conforme dados do IBGE- Censo Demográfico - 2016 a sua população é constituída de 50.991 habitantes dos quais 33,02 % vivem no campo. Para fins do Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba² o município está situado na região Macro Região Noroeste e Micro Região Noroeste II.

Na composição da economia municipal a produção agropecuária representa 18,30% do Produto Interno Bruto, comércio e serviços 60,20%, a indústria 13,10% e as receitas públicas

¹ O território do atual município de Nova Venécia foi habitado pelos Índios Aimorés que, fugindo dos combates com as forças portuguesas nas proximidades da foz do rio Cricaré, procuraram refúgio nas serras situadas nas cabeceiras daquele rio. A primeira penetração no território efetuou-se em 1870 pelo Major Antônio Rodrigues da Cunha, Barão de Aimorés, quando, em Cachoeira do Cravo, no rio Cricaré, foi tentado a explorar uma serra que dali se avistava. Com a chegada de outros colonizadores, fundou-se um núcleo populacional denominada serra dos Aimorés, em virtude de a região ter sido habitada inicialmente pelos índios dessa tribo. Tangidos pela seca de 1880, vários grupos cearenses reuniram-se aos primeiros colonizadores e, em 1890, chegaram os imigrantes italianos para o vale do rio São Mateus. Em 1893 a Serra dos Aimorés foi elevada à sede de distrito do município de São Mateus. No ano seguinte, a sede do distrito foi transferida para a Vila Aimoreslândia que, mais tarde, passou a ser conhecida por Nova Venécia, em razão do número de italianos residentes, vindo de Veneza. (PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL PROATER 2011 – 2013).

² Novo PEDEAG (Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba) - 2007 – 2025

com 8,4%³. No campo agropecuário a cafeicultura e a pecuária bovina (leite) são as atividades mais importantes do setor primário do município, seguidas pelas extrações de rochas ornamentais que tem se desenvolvido expressivamente na região⁴ nos últimos anos.

A estrutura fundiária encontra-se assim distribuída:

Tabela 1 – Aspectos da Estratificação Fundiária (Nova Venécia – ES)

Município	Minifúndio	Pequena	Média	Grande	Total
Nova Venécia	1.949	1.597	416	49	4.011

Fonte: INCRA, 2011.

A agricultura familiar configura-se como um setor de natureza estratégica, especialmente pela sua responsabilidade na produção de alimentos e elevada capacidade de geração de emprego, inclusive para a população residente nas áreas urbanas. Ainda é expressiva a presença do sistema de regime de parceria, sendo que nos últimos anos com a implantação do Crédito PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar)⁵ vem expandindo o número de comodatários dentro da própria estrutura familiar.

Tabela 2 – Estabelecimentos agropecuários por tipologia – Nova Venécia (ES)

Grupos de área total	Número Estabelecimento		Área (Hectares)	
	Agricultura familiar	Agricultura não familiar	Agricultura familiar	Agricultura não familiar
Mais de 0 a menos de 3 há	283	89	506	147
De 3 a menos de 10 há	959	119	5.918	648
De 10 a menos de 50 há	1.072	196	21.520	4.508
De 50 a menos de 100 há	125	87	7.788	6.644
De 100 a menos de 500 há	0	145	0	28.178
De 500 a menos de 1.000 há	0	15	0	6.628
Produtor sem área	0	0	0	0
Total	2.439	651	35.372	52.172

³ IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PIB dos municípios 2009 – 2011

⁴ PROATER INCAPER 2011 – 2013

⁵ O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar foi criado em 1995 pelo governo federal com o objetivo de prestar um atendimento diferenciado aos pequenos agricultores - aqueles cuja produção é resultado de sua própria força de trabalho ou da mão de obra familiar.

Fonte: INCAPER – 2020

2. CAMPONESES E CAMPESINATO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA A PARTIR DA PERSPECTIVA MARXISTA

Neste capítulo analisaremos as contradições elementares que de certo modo caracterizam o campesinato no contexto nas relações capitalistas. Recorremos a base teórica encontrada nos pensamentos de Karl Marx (1818 - 1883), Vladimir Ilitch Lenin (1870 - 1924) e Karl Kautsky (1854 - 1934) sobre questão agrária, a propriedade da terra e os princípios da sociabilidade fundada no capital para fundamentar nossas reflexões sobre a permanência histórica dos camponeses.

Justificamos a recuperação de tais teorias, tendo em vista a influência que estes pensamentos exerceram e ainda exercem na orientação sobre a compreensão do destino histórico do campesinato atual, inclusive o campesinato brasileiro. O problema agrário ou questão agrária que surgiu no ambiente e na literatura social, política e econômica marxistas e socialistas no final do século XIX, foi enfrentado teoricamente e praticamente como essencialidade para levar adiante os processos revolucionários que se conformavam naquele período. Contudo, estas experiências apresentavam como dilema fundamental o fato de que a mais expressiva força de luta da base social revolucionária era o proletariado industrial, entretanto, a maior parte da população não era urbana. As consequências históricas da subestimação desta problemática ou do seu contrário, isto é, a resolução deste desafio através de estratégias como a de conjugação de forças sociais, a exemplo da proposta concebida por Lenin da aliança operário-camponesa, coloca em evidência que qualquer transformação radical da sociedade passa inevitavelmente pelo reconhecimento do papel que os camponeses, como categoria política, apresentam neste processo.

2.1 A Preservação das Comunas Camponesas Russas e a Construção do Socialismo: Análise dos Rascunhos de Carta de Karl Marx - Vera Zaslitch (1881)

A descoberta da comunidade camponesa pela intelligentsia russa desencadeou um forte debate sobre sua natureza e historiografia. Para seus detratores, a comunidade de camponeses era uma criação do estado czarista para policiar e tributar o campo, um dispositivo que conservava as características arcaicas da agricultura russa e de sua economia

política como um todo. Por outro lado, para os populistas revolucionários ⁶e seus aliados acadêmicos, tratava-se da sobrevivência de uma organização social do comunismo primitivo, ou seja, da sociedade não classista, uma reminiscência, de fato, mas positiva, tanto em suas funções no momento presente quanto no seu potencial no futuro. Por trás deste debate intenso sobre a historiografia da comuna havia, como destaca Theodor Shanin (2017), aspectos políticos fundamentais de estratégia da natureza de classe do campo revolucionário, inclusive àquela relacionada ao futuro regime.

No último quartel do século XIX, a ideia da preservação e recriação das comunidades camponesas russas, no socialismo, representou um importante desafio intelectual para Karl Marx. A existência destas formações sociais “arcaicas” era uma via elementar para compreender uma série de questões novas para sua geração. A preocupação de Marx com a comuna russa é significativa, não apenas por causa de suas implicações para a política revolucionária da Rússia, mas também porque o leva a fazer distinções entre formas comunitárias que não têm precedentes em seus escritos anteriores.

O ponto culminante do enfrentamento entre o significado teórico e político destes tipos sociais e o pensamento de Marx, acontecerá especificadamente no ano de 1881, quando recebeu uma carta endereçada pela ativista revolucionária Vera Ivanovna Zaslitch⁷ onde solicita, em nome do grupo Repartição Negra, organização revolucionária na qual militava, uma resposta pública sobre o destino das comunas camponesas.

Possivelmente, esta carta deve ter surpreendido Marx pela forma ingênua e sincera que é colocada a questão da comuna camponesa. Por um lado, não houve preocupação pela correspondente em sustentar teoricamente a problemática sob uma base ético-social, por outro, deixa explícito que o conteúdo da resposta influenciará diretamente as estratégias de luta e o futuro dos membros do seu círculo político: “trata-se de uma questão de vida ou morte, sobretudo para o nosso partido socialista. Do posicionamento da vossa parte sobre esta questão depende até mesmo o nosso destino pessoal como socialistas revolucionários” (ZASULITCH, 1881). O esforço para elaborar quatro rascunhos com o objetivo de apresentar uma resposta definitiva mesmo diante de condições de saúde tão adversas, como o próprio

⁶ Corrente revolucionária pequena burguesa muito influente nas décadas de 60 e 70 do século XIX na Rússia, que lutavam pelo fim do regime autocrático do país e pela distribuição das terras dos latifundiários aos camponeses.

⁷ Vera Ivanovna Zaslitch (1849-1919). Originalmente narodnik, tornou-se marxista e foi uma das fundadoras do grupo Emancipação do Trabalho (1883). Correspondente de Marx e Engels, em 1900 passou a integrar a redação do jornal Iskra (A Centelha) e da revista Zaria (Aurora), publicações clandestinas do POSDR idealizadas por Lenin. A partir da cisão de 1903, ficou com os mencheviques.

Marx assume: “Um incômodo nervoso que periodicamente tem me afetado nestes últimos dez anos me impediu de responder antes sua carta de 16 de fevereiro”, traduz o quanto estava ciente da responsabilidade que lhe estava sendo atribuída. Sob outro prisma, a produção de quatro versões de resposta pode estar relacionada ao surgimento de novas características do capitalismo que o conduzia para outras interpretações a respeito de mudanças de estágios do modo de produção, que poderiam materializar-se na Rússia diferentemente do que ocorria na Europa Ocidental, e que exigia dele um posicionamento cauteloso para não precipitar formulações equivocadas.

Este conjunto de documentos passível de inúmeras interpretações que ora se complementam, ora se diferem e até mesmo se opõem, representa um profundo significado intelectual, uma vez que aponta um crescente interesse em Marx sobre as contradições sociais da Rússia e as aspirações do movimento revolucionário. Ao mesmo tempo, estas correspondências destacam o papel histórico das comunas camponesas, e suas influências na trajetória de um processo político que gradativamente adquiria forma e engendraria um dos maiores fenômenos sociais do século XX. Estas formas de organização eram de tal modo tão notáveis, que estiveram presentes entre as prioridades de suas reflexões, mesmo que nos últimos anos de sua vida.

As referências ao campesinato e camponeses nas obras de Marx são consideradas esparsas e controversas, uma vez que não houve uma exploração sistemática sobre estes temas dentro de sua produção teórica. Suas reflexões sobre as questões agrárias na Rússia somente podem ser analisadas por intermédio de cartas e textos fragmentários que deixam muitos pressupostos que não foram esclarecidos. Este fato justifica as muitas suposições e interpretações equivocadas que são realizadas a respeito das passagens em que Karl Marx se reporta ao futuro das comunidades camponesas russas. Bosetti (2016) considera necessário entender que as observações de Marx foram elaboradas tendo como referência os processos que se desenvolviam na agricultura inglesa do século XIX, cujo propósito não era estabelecer leis, como muitos acreditam e afirmam. O próprio Marx identifica que as análises das manifestações históricas da propriedade fundiária superam os limites de sua obra que se restringiu a compreender as formas capitalistas. No entanto, as perspectivas dele em relação às transformações do capitalismo na agricultura e, conseqüentemente, no que tange ao campesinato, demanda uma análise que reconheça as dimensões conceituais e históricas de sua produção intelectual. Além disso, o acentuado desenvolvimento industrial que intensificava as transformações sociais constituía uma realidade que, naquele momento, exercia efeitos diretos em suas observações.

2.2 Peculiaridades do Campesinato Russo no Século XIX

As relações agrárias que caracterizavam o Império Russo apresentavam três aspectos que o distinguiam dos demais países da Europa: não houve alterações significativas na organização das comunas camponesas (mir)⁸ até metade do século XIX; aboliu a escravidão somente depois que todos os outros Estados europeus já haviam feito e, apresentava um fundo de colonização constituído por uma ampla extensão de terras desocupadas que teriam profundo impacto para seu desenvolvimento subsequente. Conforme destaca Silva (2012) as diferenças entre as transformações econômicas da Europa Oriental e Ocidental eram expressivamente notórias. Enquanto a Europa do Leste permanecia com o regime de servidão, a Europa Ocidental avançava para a desintegração da economia comunal camponesa através do feudalismo. De modo que, começava, já no fim da idade média, a conformar uma sociedade fundamentada em trocas de mercadorias e emergir, dentro deste contexto, o chamado “individualismo agrário”. O antigo sistema fundiário, que não tinha sofrido interferência nem mesmo com a revolução de 1848, somente passou a ter uma nova configuração treze anos após os movimentos de consolidação do poder político da burguesia que eclodiam pela Europa. Este redesenho de ocupação agrária foi o resultado da chamada Reforma Emancipadora⁹ proclamada pelo imperador Alexandre II. Esta legislação permitia aos camponeses comprar diretamente dos proprietários frações de terras que ocupavam e, em contrapartida, competia ao Estado indenizar os senhores que tivessem sido “despossuídos” de suas terras. No entanto, os camponeses, segundo estava determinado em regimento, permaneceriam como integrantes de um grupo doméstico e de uma comuna, ou seja, não detinham o direito de propriedade privada. Acrescidos a esta diretriz, estabelecia-se, que os camponeses deveriam assumir a responsabilidade de ressarcir o Estado pelo

⁸ Comunidade autônoma de famílias camponesas que contrapunham aos sítios individuais, na Rússia Imperial. Elegiam seus próprios funcionários e controlavam as florestas locais, a pesca, os locais de caça e as terras desocupadas eram comunidades de camponeses. A grande maioria de camponeses russos possuía a terra dentro de uma comunidade Mir, que atuava como governo local e cooperativo. Terras aráveis eram divididas em glebas baseado na fertilidade do solo e distância da cidade. Cada família tinha o direito de reclamar uma ou mais faixas de terra dependendo do número de adultos da casa. A finalidade dessa divisão não era tanto social (a cada um segundo duas necessidades), mas prática (para que cada um pudesse pagar seus impostos). As porções de terra eram periodicamente redivididas baseada no censo, para garantir equidade na divisão das terras. Isso era vigiado pelo Estado, que tinha interesse no pagamento dos impostos.

⁹ Proclamada em 1861 pelo imperador Alexandre II, a Reforma Emancipadora que libertou os servos foi o evento mais importante na história russa do século XIX. Através deste decreto mais de 23 milhões de pessoas receberam sua liberdade.

pagamento efetuado em ocasião da compra das terras; pagar imposto coletivo e, em nenhuma circunstância abdicar das responsabilidades da comuna, mesmo estando com um número reduzido de membros.

Este conjunto de medidas que corresponderiam a um estágio transitório e, que deveria ter um tempo de duração efêmero, permaneceu por um período superior ao que se tinha estabelecido. Muitas racionalizações ideológicas para esse fato eram dadas, em geral, em termos da posição e da importância do camponês e da comuna na sociedade russa, os quais deveriam ser capazes de constituir uma espécie de garantia da manutenção do caráter peculiar do país, apesar do desenvolvimento capitalista. Porém, como Velho (1976) sustenta, mesmo do ponto de vista da modernização sob o autoritarismo, supõe-se ser bem provável que esse intervalo servisse a um propósito específico (fora a manutenção do equilíbrio ideológico), impondo certo ritmo e evitando rompantes “precoces” de possível excesso de energia camponesa enquanto prosseguia a industrialização.

No decorrer do processo emancipatório, outros fatores contribuíram de forma potencial para precarizar a vida dos camponeses: uma parte das terras do campesinato, nomeadas *otrezki*, foi expropriada e transferida para os senhores, o que reduziu drasticamente o espaço dos camponeses para trabalhar. Também não lhes era permitido utilizar as terras comuns e ainda eram impedidos de ter acesso a extensões significativas das áreas de florestas. O propósito destas determinações para Kemp (1987) era garantir que os camponeses fossem obrigados a permanecer trabalhando para os senhores. Era comum em algumas regiões a troca de prestação de serviços, o que em certa medida representava uma atualização da arcaica *corveia*¹⁰. Para assegurar estratégias de subsistência, muitos camponeses submetiam-se ao trabalho assalariado temporário até mesmo nas indústrias.

As condições de vida dos antigos servos não alteravam independentemente de estarem em terras do Estado ou nas propriedades dos senhores, visto que permaneciam compelidos a destinar grande parte de sua renda no ressarcimento das terras recebidas e no pagamento de impostos. De modo geral, as terras eram avaliadas acima do preço verificado no mercado.

O descontentamento provocado pela reforma foi grande, haja vista que os camponeses entendiam que pagavam por terras que já lhes pertenciam. Para Silva (2012) a insuficiência de terras recebidas e as elevadas taxas que eram obrigados a pagar seriam fortes elementos para promover o êxodo rural, o que de certo modo contribuiria para a industrialização. No entanto, as legislações que impediam os camponeses de sair da comunidade não possibilitaram que

¹⁰ Uma das obrigações centrais da relação servil, em que segundo a tradição feudal, o servo era obrigado a trabalhar determinados dias da semana nas terras de seu senhor ou realizando outros reparos e construções.

esse processo se realizasse. Caso optassem em não permanecer teriam que abdicar das terras e manter o compromisso de efetuar os pagamentos para o Estado. Em decorrência da relação entre distribuição de terras das comunas com o número de membros da família, na eventualidade de que um integrante partisse, a disposição de terras para a família também diminuiria. Na perspectiva de Blum (1968) do ponto de vista capitalista esta era uma das facetas irracionais do sistema: a aquisição da terra (o fator escasso) pelos integrantes do mir exigiria a retenção da mão de obra (fator abundante). A manutenção do mir, dos trabalhos coletivos e dos campos abertos restringia o processo de mudança tanto fora da agricultura e quanto dentro dela.

Este conjunto de características e processos históricos pelos quais as comunas russas tinham passado lhe conferiam peculiaridades que não se verificava em formações camponesas na Europa Ocidental e, por conseguinte, as tornava susceptíveis a inúmeras previsões históricas que passaram a serem confrontadas, à medida que, se conformavam as principais correntes políticas com tendências revolucionárias na Rússia.

2.3 As Comunas Camponesas e a Construção do Socialismo na Rússia

O debate sobre o destino da comuna fez ressurgir com força, em meados do século XIX, a polêmica antiga entre os eslavófilos e ocidentalizadores. Desta rivalidade extremamente generalizada pode-se fazer muitas leituras contraditórias e complexas. Entretanto, naquele momento, centralizava -se no desenvolvimento do capitalismo e o lugar das comunidades rurais nesse processo. Muitos segmentos sociais acreditavam que independente do futuro da Rússia as comunidades camponesas seriam preservadas. Os populistas, sob a liderança do movimento Terra e Liberdade donde surgem duas vertentes: A vontade do povo e A partilha negra, tinham a expectativa que as comunas seriam componentes essenciais na transformação para o socialismo, de modo que o elemento fundante deste pensamento era que o socialismo poderia ser alcançado sem necessariamente passar pelo estágio do capitalismo. Para eles, as singularidades das comunas, como a coletividade e a democracia, eram qualidades que de certo modo representavam o gérmen do socialismo. Por essa razão, não havia necessidade de substituir esta dinâmica pela democracia e economia ocidentais.

O movimento narodnista¹¹ emerge dos embates referentes a problemática dos camponeses apresentando questionamentos muito comuns das sociedades em que ocorria a transição tardia para o capitalismo. Certamente influenciados pela leitura da obra *O capital*, cuja tradução naquele país aconteceu em 1872, pautavam os seus debates em torno da inevitabilidade da Rússia de passar pela etapa do desenvolvimento capitalista. Neste contexto, os narodinks acreditavam que era necessário identificar a função dos camponeses no processo revolucionário. O outro ponto do debate dizia respeito ao tempo que levaria até a completa desintegração das comunas caso fosse impossível para o país transpor a fase capitalista.

Os elementos centrais destas discussões que afetavam profundamente a militância populista foram então colocados por Vera Zaslitch de uma forma muito pragmática. Em 19 de fevereiro de 1881 ela escreve para Marx solicitando que apresentasse suas ideias através de uma carta detalhada para posterior publicação sobre a possibilidade de ocorrer uma revolução na Rússia utilizando a comuna camponesa como eixo do desenvolvimento socialista.

As circunstâncias que gravitavam em torno desta carta colocam em destaque a complexidade da relação que envolvia Marx e a Rússia. Quando Vera a escreveu, no ano de 1881, integrava um grupo de populistas que se refugiavam em Genebra após serem perseguidos na Rússia. Os integrantes mais conhecidos eram, além de Zaslitch, Pavel Axelrod, Georgui Plekhanov e Lev Deutsche. É interessante observar que quando a carta é endereçada em nome do grupo eles eram narodniki e, dois anos depois, ainda exilados na Suíça, abandonaram suas posições populistas e fundaram o grupo *Emancipação do Trabalho*, considerada a primeira organização marxista russa. Na época, essa transição não representava um processo tão drástico como pode parecer atualmente, em decorrência do fato de que o populismo abarcava até o final de 1870 uma fração expressiva da esquerda, ao passo que os marxistas (ou marxismo) estavam em fase incipiente na Rússia em 1880.

Foi, portanto, neste contexto, de profundas reflexões sobre as possibilidades revolucionárias da Rússia, que a integrante do grupo Partição Negra, Vera Zaslitch, de forma extremamente objetiva, insere Karl Marx no debate sobre o futuro do desenvolvimento socialista no país e a preservação das comunas camponesas. Na carta Vera questiona:

Apenas duas soluções são possíveis. A comuna rural, liberada das exigências desmensuradas do fisco, dos pagamentos aos donos das terras da administração arbitrária, é capaz de desenvolver pela via socialista, quer dizer, de organizar pouco a pouco sua produção e distribuição de produtos sobre bases coletivistas. Nesse

¹¹ Narodniks ou populistas russos eram membros das elites urbanas cultivadas da Rússia, aderentes ao socialismo agrário, que, durante as décadas de 1860 e 1870, idealizavam um regresso à vida no campo, inspirados no romantismo, em Rousseau e Alexandre Herzen.

caso, o socialista revolucionário deve envidar todos os seus esforços em prol da libertação da comuna e de seu desenvolvimento.

Mas se, pelo contrário, a comuna está destinada a perecer, ao socialista como tal não resta outra coisa senão dedicar-se a cálculos mais ou menos fundamentados para descobrir em quantas dezenas de anos a terra do camponês russo passará de suas mãos para as da burguesia, em quantas centenas de anos, talvez, o capitalismo atingirá na Rússia um desenvolvimento comparável ao da Europa ocidental. Eles deverão, portanto, fazer a propaganda apenas entre trabalhadores das cidades, que por sua vez serão continuamente inundadas pela massa de camponeses, a ser lançadas em seus paralelepípedos em busca de salário, como consequência da dissolução da comuna. (ZASULICH [1881], 2017: 147)

É realmente uma tarefa complexa elaborar uma conclusão do que seria o pensamento de Marx sobre o futuro da comuna camponesa a partir da interrogação levantada. Vale ressaltar que Karl Marx não tinha nenhum estudo finalizado sobre a economia agrária no contexto da Europa oriental, e as percepções formuladas por ele a respeito do campesinato foram engendradas tendo como referência a realidade ocidental. Era evidente que o caso do desenvolvimento capitalista na Rússia estava fundamentado em elementos históricos muito diferentes dos quais havia pessoalmente observado em países como a Inglaterra. Embora fosse grande o intercâmbio mediatizado por correspondências entre ele e muitos intelectuais e revolucionários russos, lhe faltava uma aproximação mais concreta com esta problemática para que, desse modo, pudesse sistematizar uma construção teórica significativa, de tal maneira que fosse reduzida ou eliminada a vulnerabilidade para múltiplas interpretações.

Em sua resposta Marx pondera já no início dos rascunhos citando trechos de *O capital*, sua maior elaboração intelectual, que a transformação da produção feudal em produção capitalista originou-se a partir da expropriação dos produtores; e, especificadamente, a “expropriação do solo do produtor agrícola, do camponês, é a base de todo o processo”. E que “somente na Inglaterra isso (a expropriação do produtor agrícola) aconteceu de forma radical (...) Todos os outros países da Europa ocidental estão seguindo o mesmo caminho”.

Ao enfatizar que fez uma descrição da “inevitabilidade histórica” do desenvolvimento em questão restrita aos países ocidentais, Marx assume uma manifesta oposição a ideia de compreender suas teorias como uma fórmula matemática, ou seja, uma expressão geral aplicável a qualquer contexto. Deste modo, ele chama a atenção para o equívoco de buscar na análise de *O capital* argumentos que pudessem sustentar teoricamente a dissolução do mir, pois estes coletivos rurais se inseriam em um contexto expressivamente distinto. Isto significa que para compreender o caso russo seria fundamental considerar as especificidades do desenvolvimento do campesinato naquele país. Para ele as comunas camponesas possuíam uma certa complexidade, pois as formas de se organizar socialmente não seguiam um padrão.

Sim, de fato! Se a produção capitalista está para estabilizar sua influência na Rússia, então, a grande maioria dos camponeses – ou seja, do povo Russo – terá de ser transformada em trabalhador assalariado e, conseqüentemente, ser expropriada pela abolição prévia de sua propriedade comunista. Mas, em qualquer caso, o precedente ocidental nada provará [sobre a “inevitabilidade histórica” deste processo]. (MARX [1881], 2017: 151)

Ao longo de sua vida Karl Marx fez algumas análises sobre o futuro do campesinato e suas perspectivas sempre convergiam para um inexorável processo de desintegração frente à expansão do modo de produção capitalista. No *Manifesto do Partido Comunista* Marx, por exemplo, compreende que é inevitável a queda das camadas inferiores da classe média, entre as quais os camponeses se inserem, nas fileiras do proletariado por dois motivos: incompatibilidade entre seus pequenos capitais e os processos da grande indústria, e pela incapacidade de suportar a concorrência com os grandes capitalistas. Prossegue sustentando a subordinação do campo à cidade, “A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural.”¹²

No entanto, em sua carta a Vera Zaslitch, ele enfatiza que para compreender o caso russo seria fundamental considerar as especificidades do desenvolvimento do campesinato, bem como a sua relação com a totalidade dos processos históricos e políticos que se reproduziam naquele país. As particularidades das comunidades camponesas não poderiam ser ignoradas e, de certa forma, tais características representavam vantagens para a sua manutenção.

Minha resposta é que, graças a uma combinação excepcional de circunstâncias, na Rússia, a comuna rural, que existe em escala nacional, pode livrar-se gradualmente de suas características primitivas e desenvolver-se diretamente como um elemento de produção coletiva em escala nacional. (MARX [1881], 2017: 156)

Para Marx, as comunas primitivas apresentavam formações distintas e por isso não podiam ser compreendidas da mesma maneira. A comuna rural russa, em seu entendimento, se inseria no âmbito do tipo mais recente de formação social “ arcaica”, o que seria a comuna agrícola e, também como forma de transição para a propriedade privada tal como registrava no interior do movimento histórico que se desenvolvia na Europa ocidental. Dentro das comunas agrícolas já plasmavam elementos que representavam uma forte ameaça à terra comunal e, conforme Marx, o trabalho fragmentado era o fator preponderante do qual se originava a apropriação privada. Este aspecto determinante, que não se encontrava sujeito ao controle comunal, permitiria a acumulação de bens móveis e dissolveria a igualdade

¹² MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 18ª Ed. Rio de Janeiro – RJ. Paz e Terra, 1998.

econômica e social primitiva. Consequentemente elementos heterogêneos eram introduzidos nas comunas, emergindo, assim, conflitos de interesses, os quais seriam responsáveis por oxidar a posse comunal, a princípio das terras aráveis e posteriormente de outras áreas como as terras inúteis. Deste modo, Marx aponta:

Como [a mais recente] última fase na formação [arcaica] primitiva da sociedade, a comuna agrária [naturalmente representa a transição] é ao mesmo tempo, um fase na transição para a formação secundária e, conseqüentemente, na transição de uma sociedade baseada na propriedade privada. A formação secundária inclui, naturalmente, a série de sociedades que permanecem sob escravidão ou servidão. Isso significa, no entanto, que a trajetória histórica da comuna agrária estaria fadada a terminar dessa forma? Não necessariamente. (MARX [1881], 2017: 175)

O conjunto de características das comunas agrícolas apresenta de maneira muito evidente o dualismo inerente à sua constituição, ou seja, a presença de elementos referentes tanto a propriedade comunal quanto aos da propriedade privada. Segundo Marx, a coexistência dessas forças assegurava condições que beneficiariam a permanência histórica das comunas agrícolas, uma vez que as relações sociais que as permeavam provocavam o desenvolvimento de uma individualidade incompatível com a forma de organização das comunidades primitivas. No entanto, este mesmo dualismo também poderia tornar-se fonte de sua desintegração em virtude da sua própria dinâmica interna pois, “ou o elemento de propriedade privada que nela está ganha vantagem sobre o elemento coletivo, ou o contrário acontece.” (MARX [1881], 2017: 175).

A situação peculiar em que a comuna se encontrava e para a qual não registravam similaridade na história lhe permitia incorporar os aspectos positivos já desenvolvidos pelo sistema capitalista sem ser infligida pelas suas vicissitudes. E isso lhe possibilitava desenvolver, teoricamente, a produção coletiva não mais dentro dos padrões arcaicos, o que não aconteceria em virtude da projeção da individualidade no cerne das comunidades, mas por meio de uma socialização concreta dos processos sociais produtivos e reprodutivos estruturados fundamentalmente sobre a propriedade comunal.

Se a Rússia fosse isolada do mundo, ela teria que desenvolver por conta própria as conquistas econômicas que a Europa ocidental só adquiriu através de uma longa série de evoluções desde as comunas primitivas à situação atual. Não há então qualquer dúvida, pelo menos na minha cabeça, de que as comunidades da Rússia estão fadadas a morrer com o desenvolvimento da sociedade russa. No entanto, a situação da comuna russa é absolutamente diferente daquela das comunidades primitivas do Ocidente [na Europa Ocidental]. A Rússia é o único país europeu no qual a propriedade comunal manteve-se em escala nacional. Mas, ao mesmo tempo, a Rússia existe em um contexto moderno: ela é contemporânea de uma cultura mais avançada e ligada a um mercado mundial no qual a produção capitalista é predominante. [É, portanto, a produção capitalista que possibilita alcançar resultados sem ter que passar por seus...]. Assim, apropriando dos resultados positivos desse modo de produção, ela será capaz de desenvolver e transformar a forma ainda arcaica de sua comuna rural, em vez de destruí-la. (obervo de passagem, que a

forma da propriedade comunista na Rússia é a mais moderna do tipo arcaico, tendo passado por toda uma série de mudanças evolutivas). (MARX [1881], 2017: 152)

Aqui Marx sinaliza para a possibilidade de alcançar a solução para o dualismo inerente da comuna russa, por meio da expansão dos princípios da coletividade e da eliminação dos fundamentos da propriedade privada que apresentava como agente principal, conforme já mencionado, o trabalho fragmentado enquanto gênese da apropriação. Esse desenvolvimento encontrava-se em conformidade com a predisposição geral da sociedade moderna, tendo em vista que a comuna russa coexistia com a produção capitalista em um momento que esta encontrava-se em conflito com as forças produtivas que ela mesmo produzia. Ou seja, a comuna rural está diante de um sistema social em estado de crise “ que só terminará quando for eliminado através das sociedades modernas ao tipo “arcaico” de propriedade comunal”.

Para aqueles que recusavam aceitar que esse desenvolvimento fosse teoricamente possível, sob a alegação de uma trajetória histórica determinada, Marx observa que o aparato de troca, como os bancos, se expandiu no país rapidamente, ao contrário do que ocorreu em outras nações, e que a indústria mecânica da Rússia não teve que passar pelo longo período de incubação, tal qual a Europa ocidental, para utilizar o maquinário, navios a vapor e ferrovias. No entanto, na concepção de Marx, a viabilidade para que a comuna componesse convertesse em um ponto direto do sistema econômico para o qual se direciona a sociedade moderna, somente seria possível mediante a apropriação “das condições materiais prontas para o trabalho comum em larga escala.”

Contudo, Marx reconhece uma característica das comunidades agrícolas russas que representa um elemento extremamente prejudicial para elas em todos os sentidos. Refere-se a seu isolamento e sua incapacidade de conectar-se com as vidas das distintas comunas.

No prefácio à edição russa do Manifesto de 1882, Marx e Engels, asseguram que a forma marcadamente tradicional de organização comunal da produção, verificada na Rússia naquele período, poderia ser um potencializador de mudanças expressivas no país sob a condição de emergir uma revolução proletária na Europa ocidental que encontrasse complemento na revolução russa. A “arcaica” forma de organização teria a possibilidade de converter-se enquanto tipo superior de propriedade comunista, caso tivesse condições de usufruir do momento histórico contemporâneo, e se apropriasse da fase instantânea de desenvolvimento das forças produtivas que ocorria nos países europeus ocidentais. Entretanto, a permanência do isolamento da comuna russa poderia comprometer o ímpeto catalizador de transformação no qual seria capaz de tornar-se.

A circunstância fundamental do desenvolvimento econômico, todavia, mantém-se como um postulado elementar da proposição de Marx e Engels pertinente ao comunismo. Assim, Marx indica que é possível que cada país construa trajetórias distintas para operar suas drásticas transformações industriais de caráter comunista. Caso conservasse seu isolamento, fatalmente, a propriedade comunal seria condenada a dissolução. Contudo, uma vez frente a possibilidade de lograr o conjunto de processos e métodos próprios de produção adquiridos pelo capitalismo europeu, a comuna agrícola seria capaz de realizar uma transição histórica para um estágio evolutivo na sociedade comunista sem ter que passar de forma imprescindível pelas fases de desenvolvimento do capitalismo que a Europa ocidental tinha vivenciado.

O que ele denomina como “microcosmo isolado”, e que não é uma característica intrínseca e universal desse tipo social, é apontado como o ponto de origem de um despotismo central. A problemática deste isolamento, que possivelmente surgiu pela dimensão geográfica do país e cuja consolidação foi ampliada pelas transformações políticas posterior a invasão mongol¹³, poderia, para Marx, ser suprimida sem grandes dificuldades.

Hoje este é um obstáculo que pode ser retirado com a maior facilidade. Tudo o que é necessário é substituir o “volost”, uma instituição governamental, por uma assembleia de camponeses eleita pelas próprias comunas – um corpo administrativo e econômico que sirva a seus próprios interesses. (MARX [1881], 2017: 163)

Os entraves governamentais são aqui apresentados como importantes mecanismos de manutenção do encapsulamento e da falta de comunicação entre as vidas das diferentes comunas e, que por efeito, negam a estes tipos sociais qualquer forma de iniciativa histórica. A superação do isolamento e do surgimento de uma configuração mais dinâmica de articulação que garantisse um maior alcance da homogeneidade das comunas agrícolas, passava pela desintegração da unidade territorial-administrativa rural controlada pelo Estado que exercia influência direta nas organizações das comunidades camponesas russas. No entanto, ele pondera:

Ela pode abrir um novo caminho que não começa com seu próprio suicídio. Ela pode colher os frutos com os quais a produção capitalista enriqueceu a humanidade sem passar pelo regime capitalista, que simplesmente, em termos de sua possível duração, apenas tem importância na vida da sociedade. Mas é necessário descer da pura teoria para a realidade russa. (MARX [1881], 2017: 165)

Possivelmente, neste momento, Marx tenha evocado que o conteúdo desta correspondência poderia ser ao mesmo tempo, para o movimento revolucionário, tanto um

¹³ A invasão mongol da Rússia foi uma invasão empreendida por um vasto exército de nômades mongóis, iniciada em 1223, contra o estado da Rússia Kieviana, a essa altura dividida em vários principados. Tal invasão precipitou a fragmentação da Rússia Kieviana e influenciou o desenvolvimento da História Russa e possibilitou a ascensão do principado de Moscou.

catalizador de sua dissolução, como também um instrumento fundamental nas estratégias de luta. Por isso, faz esta consideração apontando que o contexto histórico e social das comunas agrícolas não eram tão favoráveis para todo o processo que se opunha a “inevitabilidade histórica”, e que não poderia se fazer abstração do conjunto de elementos prejudiciais que reduziria ou impediria qualquer possibilidade das comunas russas atingirem uma forma constitutiva mais elevada.

Ninguém pode disfarçar o fato de que a comuna russa agora enfrenta uma conspiração de interesses e forças poderosas. Não apenas o Estado a tenha sujeitado a uma exploração incensante, mas também alimentado, à custa do camponês, o estabelecimento de certa parte do sistema capitalista – bolsa de valores, banco, ferrovias, comércio... (MARX [1881], 2017: 167)

Após a chamada emancipação do campesinato, as comunas russas foram subjugadas pelo Estado através de uma força social altamente concentrada e instrumentalizada pela cobrança de impostos e pela exploração dos donos das terras e mercadores. Este conjunto de mecanismos de expropriação, que para Marx colocava as comunidades agrícolas em “condições anormais”, produziu, no cerne das comunas, conflitos de interesses que ocasionaram o surgimento dos germens de sua própria dissolução. Ademais, as ramificações do sistema capitalista ocidental foram fortemente impulsionadas pelo Estado às expensas dos camponeses, ignorando qualquer viabilidade de desenvolvimento das capacidades produtivas das comunas agrícolas. E a estrutura facilitadora de todo este processo era a submissão dos agricultores a uma rigorosa carga fiscal que os deixava extremamente vulneráveis para qualquer iniciativa de extorsão organizada pelo Estado.

Os grandes proprietários, também tem interesse em transformar os camponeses mais ou menos bem sucedidos em uma classe média agrícola e em converter os camponeses pobres - ou seja, a massa - em meros trabalhadores assalariados - ou seja trabalho barato. Como uma comuna pode resistir, triturada como ela, pela extorsão do Estado, saqueada pelo comércio, explorada pelos grandes proprietários e minada internamente pela usura?

O que ameaça a vida da comuna russa não é nem a inevitabilidade histórica nem teórica; é a opressão do estado e a exploração dos intrusos capitalistas que o Estado fez poderosos à custa dos camponeses. (MARX [1881], 2017: 155)

O Estado produzia sobre as comunas camponesas deformações estruturais em suas relações econômicas para garantir as condições fundamentais de exploração. Esta força que agia historicamente sobre as comunidades agrícolas neutralizava qualquer mecanismo de reação para a manutenção da sua própria existência dentro de uma lógica de propriedade comunal. Era evidente para Karl Marx que a continuidade deste processo resultaria na incorporação destes “tipos sociais” pelo modo de produção capitalista, tal como tinha verificado na Europa ocidental com as formações “arcaicas” de sociedade. Havia somente uma alternativa que impediria a desintegração das comunas como uma previsão histórica: o

desvio desta trajetória era a Rússia passar por um processo revolucionário em tempo hábil para recolocá-las em condições normais que assegurassem seu desenvolvimento espontâneo. Assim, Marx finaliza o segundo rascunho deixando evidente que somente uma ruptura social e histórica profunda seria capaz de impedir a completa dissolução das comunas agrícolas.

Para salvar a comuna é preciso que haja uma revolução russa. De resto, o governo e os “novos pilares da sociedade” fazem o melhor que podem para preparar as massas para essa catástrofe. Se a revolução acontecer em tempo oportuno, se ela concentrar todas as suas forças para assegurar o livre crescimento da comuna rural, ela logo se desenvolverá como elemento regenerador da sociedade russa e como elemento de superioridade frente aos países submetidos ao regime capitalista. (MARX [1881], 2017: 170)

Ao apresentar a “revolução russa” como possibilidade de conservação das comunas camponesas fica evidente, para Marx, que era plausível acontecer a transição direta destes tipos sociais para um socialismo que encontrasse complemento na Europa ocidental. Outra constatação, conforme Silva e Júnior (2019), é que ele não acreditava haver espaço para reformismo ou qualquer forma de conciliação entre camponeses e Estado que garantisse a manutenção das comunidades agrícolas durante a vigência do desenvolvimento do modo de produção capitalista. A permanência histórica das comunas era incompatível com qualquer constituição política e econômica que não fosse a forma coletiva de propriedade.

Embora seja uma tarefa difícil extrair de forma consistente o pesamento de Marx a respeito da questão levantada pela revolucionária Vera Zasulitsh pela ausência de referências comparativas por ele desenvolvidas, concluímos que estes rascunhos são mais do que uma nota de rodapé histórica. Estes documentos, por um lado, representam uma das passagens mais extraordinárias da biografia de Karl Marx, dada sua aproximação com o movimento revolucionário russo que por vezes ele questionava a sua força estratégica e a determinação política. Por outro lado, constituíram um dos pontos mais densos de sua produção intelectual, uma vez que apresentou elementos muito significativos que considera a possibilidade de o socialismo ser alcançado por meio de um salto histórico, e que não necessita passar imprescindivelmente pelo estágio mais avançado do modo de produção capitalista.

Portanto, um dos aspectos fundamentais destes rascunhos refere-se ao fato de que explicitamente torna-se imprecendente a noção de que as teorias econômicas e históricas de Marx são adequadas ao propósito de identificar o curso necessário ou inevitável do desenvolvimento histórico. Ele sumariamente recusa a perspectiva de uma sequência imperativa de modos de produção. Em vez disso, Marx reconhece as diversas possibilidades que existe no desenvolvimento histórico, bem como as circunstâncias em que a história cria condições em seu curso que influenciam os desenvolvimentos futuros.

Uma análise comparativa entre os quatro rascunhos e a última versão da correspondência nos permite constatar que existem proposições que foram suprimidas, ou tiveram espaço para o campo de reflexão diminuído por Marx, à medida que ele elaborava os rascunhos. Do mesmo modo, seu entusiasmo com a capacidade das comunas russas resistirem a “inevitabilidade histórica” também vai sendo reduzido e, por fim, nos é apresentada uma resposta final bastante sucinta. Contudo, ele não renuncia em nenhum momento a duas convicções que representam os pontos mais significativos destes manuscritos. No texto conclusivo que escolheu para encaminhar para Vera Zaslitch ele prossegue sustentando que *O Capital* não oferece argumentos nem a favor nem contra a dissolução das comunidades agrícolas, e que as comunas seriam o ponto de apoio de regeneração social da Rússia caso fossem eliminadas as influências prejudiciais que lhes afetam de distintas maneiras.

Marx estava ciente de que a presença histórica das comunas camponesas determinaria o futuro da Rússia. Ele reconhecia que havia características apresentadas por estes “tipos sociais”, como a posse comunal de terra, que constituíam elementos muito favoráveis para os desdobramentos dos processos revolucionários, conforme almejavam os populistas. Assim, estas correspondências ilustram o interesse de Marx, nos últimos anos de sua vida, em encontrar um caminho alternativo para se alcançar o socialismo. Após testemunhar as frustrantes tentativas do proletariado em romper com a ordem política na Europa ocidental, possivelmente ele tenha identificado na Rússia condições para que a classe operária, particularmente os camponeses, se convertesse em forças sociais potencialmente capazes de superar o Estado burguês pela via socialista.

2.3 Lenin e a Desintegração do Campesinato Russo

Durante trinta anos Lenin pensou e escreveu sobre questões fundamentais do campesinato russo. Suas produções teóricas sobre os problemas daqueles que vivem de seu trabalho na terra abarcam um espectro-temporal que compreende desde o período anterior aos levantes camponeses de 1902 até o momento posterior a implementação da Nova Política Econômica (NEP) em 1921. Fiel aos princípios marxistas, o estudo econômico de Lenin esteve sempre fundamentado na convicção da inevitabilidade das capacidades produtivas da sociedade humana se organizarem de uma maneira genuinamente social. Por conseguinte, seu pensamento econômico estava vinculado às análises das relações de classe que resultavam do sistema básico de produção.

Quais eram as categorias que constituíam a população rural? Por que negar a utilização da coação pelo poder proletário estatal para a passagem às formas coletivas de produção? Quais as implicações da integração entre o operariado e os camponeses através de um movimento ou partido político? Todas estas questões atravessavam as análises da estrutura da situação econômica e relações de classe que Lenin utilizou para compor os princípios da política agrária sob a qual os camponeses foram persuadidos a apoiar a revolução russa de 1917. Deste modo, as respostas para estes questionamentos formavam o conteúdo primordial para a elaboração de estratégias indispensáveis, capazes de neutralizar as forças reacionárias que atuavam contra a classe operária e os camponeses pobres; conseqüentemente, eram fatores que determinariam o destino da política revolucionária do proletariado.

A existência da propriedade agrária latifundiária constituía na Rússia a base material das relações feudais. Este sistema representava uma rede de atrasos e entraves à liberação da luta de classes e o uso da terra no mais elevado grau possível e concebível na sociedade capitalista. Lenin e os bolcheviques não apenas se recusaram a evitar o reconhecimento deste caráter capitalista às soluções para a questão agrária (seja de cunho camponês ou de senhorio-burguês), como também o enfatizaram. Foi somente pela afirmação desse fato que eles puderam, por um lado, distinguir a posição proletária sobre a questão agrária (decorrente da luta do proletariado pelo socialismo), daquelas sustentadas pela burguesia (camponeses ou senhorio-burguês) para esta mesma problemática. Por outro lado, conseguiram diferenciar entre as várias soluções burguesas da questão agrária e apontar para aquela força específica (o campesinato) que deveria ter o apoio do proletariado na revolução democrática da Rússia, sem tentar ocultar a essência burguesa do movimento camponês e sem fazer concessões ao que consideravam utopismo e posições de desvios populistas.

2.3.1 A Desintegração do Campesinato e os Novos Tipos de População Rural

Quando Lenin iniciou sua atividade política como marxista, duas décadas anterior a revolução proletária de 1917, a Rússia era um país industrialmente atrasado, envolvido em uma rede de antigos vínculos e relações de semisservidão. A autocracia feudal czarista era notória por seus métodos brutalmente reacionários. As grandes fábricas que existiam usavam equipamentos importados e o desenvolvimento industrial era amplamente dependente de capital estrangeiro. Além disso, o crescimento generalizado do nascente capitalismo russo,

cujos estágios em que ainda se encontrava havia sido superado quase cem anos antes pela Inglaterra, encontrava-se intrincado com os entraves impostos por uma economia e política ultrapassada.

Durante a maior parte do século XIX as raízes do capitalismo russo e até mesmo suas tendências básicas foram ignoradas pelos movimentos revolucionários do país. Os primeiros marxistas concentraram seus esforços em analisar principalmente o proletariado industrial em expansão e os grupos não marxistas se dedicavam especialmente em compreender a opressão semisserva dos camponeses, que permanecia apesar da promulgação da Reforma Emancipadora em 1861, e identificar nas comunas camponesas uma base natural para o desenvolvimento socialista no país. Lenin foi um dos primeiros intelectuais de sua geração a reconhecer as formas contraditórias exclusivamente próprias do sistema capitalista a partir das relações econômicas e sociais entre o campesinato, tanto o agrícola quanto o comunitário.

Precisamente essas contradições provam, notória e irrefutavelmente, que o sistema de relações econômicas existentes na comunidade rural não constituiu, em hipótese alguma, uma formação particular (a “produção popular” etc.), mas um habitual sistema pequeno-burguês. Contrariamente ao apregoado pelas teorias dominantes entre nós no último meio século, a comunidade camponesa russa não é antagonista ao capitalismo, mas ao contrário, é a sua base mais profunda e sólida. (LENIN, 1988, p.113).

No período transitório entre o século XIX para o XX a situação econômica e social na qual o campesinato russo estava inserido era marcadamente mercantil. Sob tais aspectos, mesmo na região agrícola central, que em relação as províncias industriais e as regiões periféricas do Sudeste encontrava-se mais atrasada, o camponês estava completamente subordinado ao mercado.

Apesar da existência de instituições que restringiam o desenvolvimento do capitalismo, foi no interior do campesinato que ocorreu a formação constante de elementos capitalistas sem nenhuma influência “artificial”. De fato, era sobre a agricultura em geral e particularmente o campesinato que as tradições da antiguidade se concentravam. Por conseguinte, as modificações das relações sociais e o desenvolvimento de forças produtivas se manifestavam de forma mais gradual e lenta.

Contrapondo a unidade de interesses e possibilidades de construir um projeto ambicioso de transformação social, como pretendiam os populistas e especialmente os socialistas revolucionários, Lenin identificava que a característica fundamental da sociedade agrária estava em seu célere desenvolvimento capitalista, realizado por meio da explícita separação entre burguesia e proletariado. Fundamentado em uma perspectiva política e científica, ele acreditava que a concepção mais nociva e ingênua dos Narodiniks era colocar

em oposição a pobreza à maneira como o capitalismo funciona. A importância política desse problema científico e teórico é nítida, pois caso o capitalismo não tivesse raízes no império do Tzar, então a teoria de Marx, o marxismo e a social-democracia não eram aplicáveis ao contexto da Rússia. O trabalho acadêmico de Lenin estava totalmente focado em refutar a tese Narodnik que via a Rússia como se o antigo sistema econômico natural ainda tivesse uma alternativa viável perante o capitalismo.

Conforme Krausz (2015, p.83):

Lenin não via a pobreza como uma anomalia do sistema, enquanto os Narodinks a viam como uma espécie de "acidente" que podia ser remediado. A economia de mercado, a acumulação de capital, a concentração e a concorrência de mercado que permeava tudo, além do desenvolvimento tecnológico, renovava constantemente o que estava desatualizado na estrutura do capitalismo. Quando os Narodiniks investiram questões de mercado com a moral, eles afastaram a atenção da natureza real do sistema. Em oposição a isso, Lenin concentrou-se na transformação estrutural e na proletarização de grandes massas na sociedade.

Enquanto que para os populistas, além de indesejável, o capitalismo tinha chances mínimas de prosperar na Rússia, em face da própria miséria em que se encontravam os produtores rurais, tornando mais razoável que a superação da pobreza fosse alcançada por um percurso histórico que evitasse a passagem pelo capitalismo, em Lenin a aceleração da pauperização, que resultava da ruptura entre os produtores e as condições imediatas de trabalho, e o crescimento do mercado eram processos indissociáveis e simultâneos.

As formas contraditórias genuinamente capitalistas que eram apresentadas por todas as manifestações econômicas do campesinato já tinham sido assinaladas por pesquisadores como Orlov¹⁴ e Vassiltchikov¹⁵, este último baseou seus estudos na abundante documentação obtida pela Comissão para a Investigação da Situação da Agricultura Russa presidida pelo ministro Valuiev¹⁶. A partir das análises destas contradições constatou-se que se encontrava em processo de formação um “proletariado rural” e assistia-se à um franco movimento de “desagregação da camada camponesa”. Todavia, diferente de estudos precedentes que se dedicaram ao tema e consideraram a desintegração do campesinato simplesmente como uma diferenciação, Lenin, através de uma investigação mais abrangente e sistemática, apresentada na sua primeira grande obra original *O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia* (1899) - na qual interpretou os dados empíricos sobre a realidade agrária russa das últimas décadas do século XIX, chega à compreensão de que o conjunto de contradições existentes no interior do

¹⁴ V. Orlov, Peasant Farming, Statistical Returns for Moscow Gubernia, Vol. IV.

¹⁵ A. Vassiltchikov (1818-1881): economista, fundiário e publicista, baseando-se nos estudos da Comissão Valuiev, constatou que, na Rússia, realizava-se à desagregação da camada camponesa e a formação de um proletariado rural.

¹⁶ Aleksandrovich Valuev (1815-1890), ministro czarista que coordenou a Comissão para a investigação da Situação da Agricultura Russa (1872/73).

campesinato constituía um fenômeno bem mais complexo. “É claro que o surgimento de desigualdades entre os patrimônios é o ponto de partida de todo o processo, que em hipótese alguma se esgota nesta “diferenciação”. (LENIN, 1988, p.114)

Assim como Marx, Lenin considerava que a produção camponesa é uma anomalia residual em processo de eliminação, como uma formação obsoleta que impede a plena expansão do capitalismo. As pequenas unidades produtivas perdem sua lógica interna quando estão vinculadas ao mercado e, portanto, não existe motivo para compreender os fatores condicionantes da agricultura camponesa dentro do capitalismo, a maneira específica em que se encontra articulada e, tampouco, as possibilidades de sobrevivência de uma forma de produção dessa natureza. Seu pressuposto contraria a visão dos Narodniks de que o campesinato é um monólito indiferenciado, uma entidade homogênea sem qualquer fracionamento interno e, acima de tudo, que não há divisão social do trabalho na sociedade rural russa. O argumento dos populistas russos era que o processo de produção generalizada de mercadorias, o conseqüente processo de concentração de capital, não ocorria entre os camponeses.

As atividades dos camponeses eram subordinadas por todas as contradições inerentes ao capitalismo e as economias de mercado como: o monopólio fundiário, a concorrência, a tendência à concentração de renda em um grupo minoritário que dispunha de capital comercial e independência econômica para explorar uma maioria, proletarizando-a. Também prevaleciam a disputa e a concorrência nas áreas de adaptações ao progresso técnico e nas profissões auxiliares. Foi a partir de indicações como estas que Lenin sustentou que o campesinato antigo estava submetido a um processo que não se restringia a uma mera diferenciação como apontavam os Narodniks, mas que nele ocorriam mudanças profundas de natureza qualitativa.

O campesinato antigo não se “diferencia” apenas: ele deixa de existir, se destrói, é inteiramente substituído por novos tipos de população rural, que constituem a base de uma sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção capitalista. Esses novos tipos são a burguesia rural (sobretudo a pequena burguesia) e o proletariado rural – a classe dos produtores de mercadoria na agricultura e a classe de operários agrícolas assalariados. (LENIN, 1988, p.114).

Lenin dividiu a comunidade camponesa em três grupos: camponeses pobres, camponeses médios e camponeses ricos. O primeiro grupo era constituído pelo proletariado agrícola e os operários assalariados (ganhavam seu sustento trabalhando por salários em empresas agrícolas); pelos semiproletários ou camponeses que sobreviviam trabalhando em parte em terra própria ou arrendada e em parte eram trabalhadores assalariados em empresas agrícolas ou industriais e, também, composto pelos pequenos lavradores que “possuem uma

parcela de terra tão reduzida que para cobrir as necessidades de suas famílias e de sua exploração não precisam contratar assalariados”.

No sentido econômico, os camponeses médios, definidos por Lenin, eram aqueles que 'cobrem sua despesa média com a renda da terra'. Ele ainda elucida que eram aqueles que como proprietários ou como arrendatários mantinham pequenos lotes de terra os quais lhes permitiam satisfazer as necessidades de suas famílias e suas fazendas, não contratando mão de obra externa.

Sob a economia mercantil, é o grupo menos desenvolvido. Somente em anos bons, com ajuda de condições muito favoráveis, o trabalho agrícola independente cobre os gastos com a manutenção desse campesinato, que por isso se encontra em situação extremamente instável. Na maioria dos casos, o camponês médio só sobrevive contraindo dívidas a serem pagas em trabalho e procurando rendas suplementares, que advém basicamente da venda da sua força de trabalho. (LENIN, 1988, p.118).

Os camponeses ricos, que constituíam o setor mais numeroso das camadas burguesas, apresentavam várias características. Esse grupo estava diretamente associado à agricultura comercial, empresas industriais e comerciais. Na maioria dos casos, as áreas cultivadas pelos camponeses abastados excediam as possibilidades da força de trabalho da família (ou seja, a quantidade de terra que uma família pode cultivar com seu próprio trabalho), e os compeliavam a recorrer à contratação de trabalhadores. Como Lenin (1988) apontou: “os estabelecimentos que empregam mão de obra estão sempre concentrados no grupo rico (20% dos estabelecimentos reunindo 5 a 7/10 dos que empregam assalariados.” (p.84).

A decomposição do campesinato provocaria um desenvolvimento dos grupos extremos em detrimento do campesinato médio. Neste sentido, este processo criaria dois tipos novos de população no campo: uma burguesia rural ou um campesinato rico abrangendo os cultivadores independentes e um proletariado rural. O avanço do capitalismo implicaria a destruição das formas de produções anteriores que deixariam de existir. Não se produziria, portanto, uma diferenciação do campesinato, mas a extinção do modo de produção feudal como tal. Este desaparecimento poderia adotar formas diversas, contudo, independente do caso, o domínio feudal seria completamente destruído.

Cavailhes (1976) analisa que a perspectiva leniniana em relação ao aumento da mão de obra assalariada que se produz no setor rural, com o avanço do capitalismo, necessita ser interpretada de uma maneira mais ampla. Não se trata de um aumento de assalariados na própria agricultura, mas de uma ampliação de contingente de assalariados partindo do setor agrícola e que poderia materializar-se em qualquer outro setor. A visão totalizadora de Lenin o conduz a não restringir suas análises somente ao que manifesta dentro do próprio setor.

Quando Lenin fala de desenvolvimento de uma burguesia rural e o proletariado rural, quase sempre se interpretam estes termos como sinônimos de burguesia agrícola e proletariado agrícola. Todavia, Lenin salienta que a burguesia e o proletariado rurais podem ser tanto agrícolas como industriais e comerciais. (CAVAILHES, 1976, p. 116).

Isso supõe que o proletariado se desenvolve a partir agricultura, mas não necessariamente na agricultura. Este proletariado pode exercer sua atividade na agricultura ou em qualquer outro ramo de produção comercial e industrial. O equívoco está em considerar que o campo agrícola é o único setor onde ocorre a proletarização da população camponesa. Na realidade, o êxodo rural evidenciava que este estrato social iria ampliar os grupos proletários do setor industrial e de serviços: “o seu representante típico, entre nós, é o assalariado agrícola, o diarista, o peão, o operário da construção civil ou qualquer outro operário com um lote de terra” (LENIN, 1988, p. 116). Pode-se, inclusive, dizer que os produtos da desintegração do campesinato não encontrariam mais do que uma parte reduzida no setor produtivo agrícola, e que a maior parte se dedicaria as atividades de cunho comercial e industrial.

A decomposição dos pequenos produtores mercantis representa um aspecto elementar para compreender o conjunto do processo. À medida que a desintegração do domínio feudal cria uma pequena burguesia agrária, esta, por sua vez, se dissolve. Ao inserir-se na economia de mercado e subordinar-se a concorrência, o pequeno burguês - para Lenin o pequeno produtor mercantil era uma variação do pequeno burguês - é eliminado pelo grande. O pequeno capitalista é suplantado pelo grande capital simplesmente porque apresenta uma capacidade produtiva mais baixa que a grande empresa.

Deste modo, a decomposição do campesinato é, portanto, a síntese de tendência contraditória. Por um lado, a eliminação das formas antigas de produção ocasiona o surgimento de um proletariado e pequenos burgueses de pequena produção mercantil. Porém, a partir do mesmo fenômeno - o desenvolvimento da economia mercantil e a introdução da concorrência capitalista - realiza-se a destruição da pequena produção mercantil.

As unidades de produção mais importantes se desenvolverão, aumentarão sua escala de produção, elas expandirão o novo coletivo de trabalhadores empregados e, finalmente, se transformarão em empresas capitalistas, abandonando, assim, o setor agrícola. Por outro lado, a grande massa de pequenas unidades se reproduz em uma escala decrescente, regressam ao estágio de campesinato parcelheiros, ampliam sua jornada de trabalho enquanto reduz sua renda, sendo o término desta evolução a proletarização de sua força de trabalho. A decomposição da pequena produção mercantil atua como um grande agitador, que através de múltiplos e variados estágios intermediários, finalmente rejeita a burguesia de um lado e o proletariado do outro. (CAVAILHES, 1976, 118-119).

A pequena burguesia ou pequena produção mercantil não é para Lenin (1988) uma categoria que representa algum tipo de homogeneidade, ao contrário, “pelas suas relações sociais, esse grupo oscila entre o grupo superior - em torno do qual gravita e no qual só uma pequena minoria de favorecidos consegue penetrar - e o grupo inferior - para onde o empurra todo o processo de evolução social” (p.118). Neste sentido, o conceito de pequena produção mercantil não está associado de nenhuma maneira a um modo particular e específico de produção que apresenta sua própria lógica e leis de funcionamento. De maneira oposta, se trata de uma forma portadora da substância embrionária que levará tanto a proletarização de uma parte considerável de seus trabalhadores quanto a constituição de novos capitalistas. Em Lenin, a pequena produção mercantil se determina por sua dinâmica, por sua evolução. É uma forma instável e transitória de produção que está condenada a decomposição, e justamente é esta instabilidade que lhe permite uma definição.

O desenvolvimento do capitalismo representa, sobretudo, a separação da agricultura da indústria, momento primordial da divisão do trabalho e da constituição de um mercado interno. Assim, a desintegração do campesinato em Lenin, se opõe a coexistência (ou a articulação, a absorção) da pequena produção mercantil e o capitalismo; o caráter transitório do conceito leniniano da pequena produção mercantil se antagoniza com a definição de um modo de produção pequeno mercantil ou artesanal. Conforme Etxezarreta (1979, p.45):

A definição de campesinato como uma pequena burguesia se opõe com a concepção da agricultura “homogênea” de um interesse geral agrícola válido para todos os agricultores; enfim, a visão leninista que analisa a agricultura a partir de um ponto de vista geral do desenvolvimento do capitalismo se contrasta a uma concepção que poderia ser chamada de “ruralista” que em nome de um “particularismo agrário” analisa a agricultura do ponto de vista da agricultura.

As relações camponesas, caracterizadas pela crescente dependência da mercadoria, ampliação da carga de dívidas e o aumento das divisões de classe, expressavam os estágios iniciais do desenvolvimento capitalista. A pobreza das massas nas comunidades camponesas não eram mais simplesmente a pobreza dos servos feudais, mas uma pobreza devido ao entrelaçamento complexo de várias formas de exploração que incluíam remanescentes semi-feudais e várias etapas do capitalismo. Aparecia uma classe de trabalhadores agrícolas a partir da desintegração do campesinato que só poderia existir fazendo trabalho assalariado para terceiros. E Lenin viu que mesmo nas comunidades camponesas a luta pelo socialismo seria uma luta de classes entre o proletariado rural (com aliados que poderiam ganhar do seu lado a partir do fileiras de camponeses médios que vivem na terra) e capitalistas (ambos proprietários e camponeses).

2.3.2 Os Camponeses Médios e a Política Revolucionária

Um dos pontos centrais dos estudos de Lenin sobre a questão agrária se refere a plena consciência de que a população rural não constituía uma classe social única. Em sucessivos textos e documentos partidários, incluindo teses aos principais congressos da III Internacional, ele enfatiza o caráter heterogêneo da grande massa que formava o campesinato. A análise sobre as diferentes categorias que constituíam o campesinato russo foram elementos basilares para a formulação de estratégias políticas para compor a agenda revolucionária. Ainda que nunca tenha renunciado a tese de que os agentes da vanguarda da revolução seriam os operários, Lenin considerava, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, que a introdução da luta de classes no campo e o agrupamento das massas de trabalhadores rurais em torno da social-democracia e, posteriormente, do Partido Comunista, legitimaria a atuação autenticamente socialista do proletariado urbano e industrial.

Os operários industriais não poderão cumprir sua missão histórico-universal de libertar a humanidade da opressão do capital e das guerras, se estes operários se encerrarem no limite de interesses estritamente corporativos, estritamente profissionais, e se limitarem, satisfeitos, à preocupação de melhorar sua situação, que, às vezes é sofrível do ponto-de-vista pequeno-burguês. (LENIN, 2012, p.49).

No contexto pré-revolucionário, e também posterior a este processo, era imperativo que os camponeses mais pobres - os semiproletários - e os assalariados rurais (três grupos que em todos os países capitalistas constituíam maioria da população rural) fossem afastados de qualquer oscilação que os colocasse em posicionamento contrário ao poder operário. A tarefa fundamental da vanguarda revolucionária russa consistia em organizar esta classe de massas de trabalhadores exploradas do campo e conduzi-las à luta, ou ao menos buscar atraí-la, oferecendo garantias imediatas de supressão de qualquer forma de expropriação à que estavam submetidos pelos capitalistas. Deste modo, seria o trabalho dos social-democratas canalizar o espírito de protesto e de luta independente - despertada entre os agricultores pobres no embate - contra a servidão e a autocracia para o mais amplo e mais difícil enfrentamento ao capitalismo. A conquista do socialismo, que sempre foi o objetivo final no pensamento de Lenin, estava condicionada ao alinhamento dos camponeses pobres e muitos camponeses médios ao proletariado consciente e não em oposição a eles.

Nós, social-democratas russos, devemos tentar nos valer da experiência da Europa e devemos começar a atrair os "povos do campo" ao movimento trabalhista socialista em um estágio muito anterior e de maneira mais cautelosa do que nossos camaradas ocidentais foram capazes de fazer." Na "esfera agrária ", podemos desenvolver algo novo. E para facilitar a transição para o socialismo para nossos trabalhadores rurais e

semi trabalhadores rurais, é altamente importante que o Partido Socialista imediatamente comece a 'interceder' em nome dos pequenos camponeses e a fazer 'tudo o que pode' para eles; nunca deve recusar a resolver o problema mais urgente e mais complicado dos 'outros' (além dos proletários), e deve ensinar todas as massas trabalhadoras e exploradas a considerá-lo seu líder e seu representante. (LENIN, 1947, p. 314-315).

Lenin dirigiu-se não somente aos camponeses muito pobres que não poderiam existir sem vender sua força de trabalho, mas também aos camponeses médios como amigos, e não como inimigos. Ele sabia que uma minoria muito pequena deles poderia transformar-se em pequenos exploradores ou kulaks, no entanto, uma grande parte destes trabalhadores poderia ter condições mínimas de sobrevivência através das atividades agrícolas desenvolvidas em seus lotes de terra. Em seu panfleto intitulado *Aos Pobres Rurais* (1903), Lenin já estabeleceu a "linha" política em relação ao camponês médio que foi seguido ao longo da luta revolucionária e da campanha para a agricultura socialista coletiva. Ele mostrou a partir de distintos ângulos que a pobreza dos camponeses médios não estava relacionada apenas à permanência da servidão, mas também ao desenvolvimento do capitalismo na produção agrícola. Lenin descreve isso em termos muito simples de modo a ser compreendido pelos próprios camponeses, muitos dos quais ainda eram totalmente analfabetos. E, ao mesmo tempo, ele prossegue com a controvérsia acadêmica com os liberais russos revolucionários não-marxistas para demonstrar a inevitabilidade com que o capitalismo se desenvolve na agricultura e destrói o pequeno produtor na terra.

A solução para os problemas dos camponeses médios deveria vir, para Lenin, não por meio das tentativas de reforçar suas pequenas propriedades individuais com créditos, pontos de venda e subsídios especiais, mas apenas através de reconstrução socialista sob a liderança de uma classe operária revolucionária. Ele se esforçou para que esta categoria social, e até mesmo os camponeses semiproletários, reconhecessem a falta de perspectiva da posição que ocupavam como pequenos produtores e pudessem compreender as várias possibilidades de melhoria econômica que poderiam ser alcançadas através de uma aliança com o operariado.

Para Lenin, o camponês médio estava localizado literalmente no meio das duas classes opostas básicas da sociedade capitalista: daqueles que vivem pela exploração do trabalho de outros e daqueles que trabalham em troca de salário. Este setor inevitavelmente vacilaria entre as duas forças contrárias. Como trabalhadores pobres compartilhariam o ressentimento dos trabalhadores assalariados contra exploradores. Já enquanto pequenos produtores com poucos bens independentes seriam atraídos pelos inimigos dos trabalhadores que "espalhariam todo tipo de falsidades sobre os social-democratas".

Os social - democratas querem privar apenas os grandes proprietários, somente aqueles que vivem do trabalho de outros, de suas propriedades. Os social-democratas nunca tiram a propriedade dos pequenos e tomam agricultores que não empregam trabalhadores. Os social-democratas defendem e promovem os interesses de todos os trabalhadores, não apenas os interesses dos trabalhadores urbanos, que tem mais consciência de classe e são mais unidos que os outros, mas também dos trabalhadores agrícolas e dos pequenos artesãos e camponeses, na medida em que não empregam trabalho, não tentam imitar os ricos e não ficam do lado da burguesia. (LENIN, 1947, p.276-277).

Já em 1903 Lenin declara aos camponeses médios e aos pobres camponeses que após a revolução socialista estariam livres para desenvolver a agricultura cooperativa em larga escala - através da ajuda de maquinaria que lhes pouparia tempo e mão de obra - ou continuar com a pequena produção individual, se assim preferissem. Seu programa destinado à agricultura sob o socialismo prenuncia o modo como a agricultura seria desenvolvida na União Soviética. No curso da Revolução as diferenças de classe entre os camponeses desempenharam um papel elementar, uma vez que todas as classes camponesas participaram da luta contra a autocracia. Mesmo os kulaks estavam interessados em derrubar o domínio czarista (março de 1917) e também no enfraquecimento das antigas relações da propriedade agrária e da agricultura, que vinham sendo alcançados pelo decreto de terras do novo governo soviético (8 de novembro de 1917). Entretanto, na construção do socialismo os kulaks eram fortemente hostis à classe proletária. Entre os pobres e os camponeses médios Lenin tentou, desde o início de seu trabalho, desenvolver uma compreensão socialista. Ele identificou nos camponeses pobres importantes aliados de classe na luta dos operários. Em relação aos camponeses médios, como classe, ele esperava, no máximo, uma neutralidade amigável, enquanto o resultado da luta contra o capitalismo fosse ainda indefinido: “O proletariado revolucionário não pode – pelo menos em um futuro imediato e nos primeiros tempos do período da ditadura do proletariado – realizar o trabalho de tentar atrair esta classe. Tem que se limitar à tarefa de neutralizá-la(...)” (LENIN, 2012, p.53). Somente depois que o poder socialista fosse estabelecido é que a classe operária poderia conquistar os camponeses médios como aliados na organização da economia socialista.

A tentativa de Lenin em demonstrar a desintegração camponesa teve o intuito de confirmar o funcionamento da lei do desenvolvimento capitalista na sociedade camponesa. Ele alertou contra a rígida transformação e separação do produtor direto (principalmente pequenos agricultores) dos meios de produção (terra). Este processo, que seria a realização fundamental do capitalismo, transcorreria de um modo particularmente lento e através de formas extraordinariamente distintas.

Utilizando os dados que levantou sobre a agricultura camponesa da Rússia do final do século XIX, Lenin basicamente argumenta que a disseminação da divisão social do trabalho no país estava em um ritmo considerável e, conseqüentemente, esse fenômeno na agricultura levaria ao crescimento do mercado interno. A justificativa subjacente ao argumento é que a burguesia agrária ampliaria seu consumo - produtivo e improdutivo - à luz de seu recém-adquirido status de capitalista. Ou seja, aumentaria o investimento em capital fixo e ao mesmo tempo intensificaria seu nível de consumo próprio. Por outro lado, estava completamente confiante na reabsorção do campesinato rural “descamponesado” no setor de manufatura urbana. O que significa que o camponês é obrigado a se tornar um proletariado industrial. Longe do caráter ilusório do fortalecimento do campesinato, a decomposição dos pequenos agricultores constituía a base sob a qual se formava o mercado interno da produção capitalista. “Assim, não se pode conceber o capitalismo sem um aumento na população comercial e industrial às custas da população agrícola e todos sabem que esse fenômeno é revelado explicitamente em todos os países capitalistas.” (LENIN, 1988, p.40).

Perante o fenômeno da descamponização Lenin apresenta que a tarefa da social-democracia consiste em compreender as características fundamentais deste processo e a definição da sua importância. Quando se refere ao campesinato que integrará ao governo dos operários, consciente da heterogeneidade social e econômica da população camponesa, advertia sobre a tendência dos camponeses médios, categoria central nas análises leninianas sobre questões agrárias, em inclinar-se para os partidos burgueses na luta entre o proletariado e a burguesia. Assim, cabia prudentemente a vanguarda revolucionária neutralizá-los e conduzi-los gradualmente e sistematicamente para o trabalho de construção do socialismo, nunca por medidas coercitivas, mas através de acordos práticos.

3. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

A questão agrária centralizou, em muitas ocasiões, grande parte dos debates sobre a constituição e o desenvolvimento político, social e econômico do Brasil. Este tema permanece atual, mesmo que variando o grau da força com que aparece nas formulações teóricas sobre a constituição econômica e social do país, como evidência de que existe uma dimensão da política agrária que marca e expressa significativamente a sociedade nacional. É um sério equívoco, portanto, tentar analisar a propriedade da terra, as formas de organização e reprodução social que nela se originam e estruturam sem considerá-las enquanto aspectos de um centro histórico de um sistema político persistente. Como confirmação a este fato podemos apontar que os eventos mais notáveis da história brasileira foram influenciados pela questão agrária.

O fim do regime monárquico resultou de uma série de fatores em que a força do setor expressivo da burguesia cafeeira de São Paulo, ao lado do exército, organizada politicamente no Partido Republicano Paulista teve atuação fundamental. E esta categoria política, além de participar ativamente do golpe que derrubou a monarquia, permitiu à república contar com uma base social estável que nenhum outro setor social poderia por si mesmo proporcionar.

Em 1930 o movimento revolucionário que colocaria fim a oligarquia era parte de uma conjuntura de instabilidade que caracterizava toda América Latina, sendo gerada pela crise mundial que emergiu com a grande depressão econômica de 1929. No Brasil, conforme Furtado (1977), esta crise agravou-se em decorrência da baixa expressiva do preço internacional do café, acelerada pela liquidação das reservas de metais e acrescidas das precárias perspectivas de financiamento das grandes safras previstas.

Ainda dentro deste quadro dos marcos históricos que foram desencadeados tendo a questão agrária brasileira como um dos elementos centrais, podemos destacar que uma das bases de apoio fundamental para a preparação e execução da ditadura militar-empresarial de 1964, que colocou fim a curta experiência democrática no país, foram os grandes proprietários de terras, organizados principalmente através da Sociedade Rural Brasileira. A burguesia latifundiária recorreu à participação no golpe de estado como estratégia, para afastar a alternativa de uma reforma agrária radical como preconizavam alguns setores sociais, particularmente as organizações e partidos políticos vinculados ao campesinato.

A relação direta que existe entre a expansão do Estado no Brasil e o desenvolvimento agrícola do país orientou muitas formulações teóricas sobre a realidade agrária brasileira na qual encontram complementariedade, convergências, mas também contraposições. Neste

último caso, o debate mais intenso das últimas décadas sobre as interpretações da agricultura no Brasil foi àquele referente à compreensão da agricultura do país como pré-capitalista, feudal ou pelo menos com fortes resquícios de feudalismo. Esta última visão teve origem a partir das teses do dualismo estrutural e das posições assumidas pela Internacional Comunista em 1928 a respeito dos países dependentes, coloniais e semicoloniais, estando expressa no pensamento hegemônico do Partido Comunista do Brasil (PCB) que tinha como expoentes Moisés Vinhas, Alberto Passos Guimarães e Nelson Werneck Sodré. No entanto, esta vertente, que se direcionava pelo esquema evolutivo linear dos modos de produção, encontrou em Caio Prado Júnior, desde 1960, uma das maiores expressões intelectuais de oposição. Este autor dedicou-se a demonstrar que, no quadro do capitalismo, as formas concebidas como arcaicas são funcionais ou necessárias para o próprio desenvolvimento do capitalismo.

Posteriormente, outra linha de interpretação surgiu a partir das pesquisas desenvolvidas por sociólogos rurais na Universidade de São Paulo, cujas maiores referências foram José de Souza Martins, Octávio Guilherme Velho, Francisco de Oliveira e Maria da Conceição D' Incão e Melo. Este grupo explorou a noção de subordinação formal do trabalho ao capital ou subsunção, e demonstrou o fato de que os aparentes arcaísmos constatados na agricultura brasileira não representam somente a capacidade que tem o processo de desenvolvimento capitalista de refuncionalizar formas, mas podem, em última análise, ser uma criação ou recriação do próprio capitalismo. Deste modo, ao mesmo tempo em que são reproduzidas relações especificadamente capitalistas, são produzidas também relações que lhes são contraditórias.

Esta multiplicidade de enfoques, que será posteriormente retomada neste texto, sobre a interpretação da realidade agrária brasileira, revela o grau de complexidade da formação da história econômica do país que apresenta aspectos muito peculiares. A constituição atual da modelagem agrária brasileira é resultante de fatores externos que influenciaram nosso período embrionário. De fato, foi na esteira da civilização ocidental que o Brasil se constituiu enquanto Estado, sendo, desde sua origem, vocacionado para atender aos interesses de um regime comercial exploratório que surgiu a partir do advento da racionalidade mercantil.

3.1 A Expansão Marítima Portuguesa como Plano de Governo

No alvorecer do século XV a preocupação mercantil na Europa tornou-se mais acentuada e passou a ser compreendida como a forma mais vertiginosa de proporcionar

enriquecimento e, conseqüentemente, fortalecer o poder dos povos. Neste contexto, a navegação deixa de apresentar um caráter meramente oceânico e costeiro para ampliar o campo de atividade das nações de forma brusca e expressiva. Para Prado Júnior (1970) todos os acontecimentos desta época, a qual se convencionou chamar de “descobrimientos”, estão articulados num conjunto que não é senão um capítulo da história do comércio europeu. Nesta nova etapa da história europeia, da qual deriva um novo sistema de relações interna do continente, bem como a própria expansão ultramarina, coube aos portugueses à tarefa de serem os pioneiros.

Nascida na segunda metade da Idade Média a monarquia portuguesa desde logo se apresenta como um governo altamente centralizado e com uma forte capacidade de organização. Diferentemente da Itália, Espanha, França e Inglaterra, todas envolvidas em complicações dinásticas e guerras, Portugal passaria durante todo século XV com poucas incidências de disputas e convulsões sociais.

Além dos aspectos políticos que permitiram o protagonismo do Reino português nas grandes navegações, acrescenta-se sua favorável localização geográfica no extremo da península. Comprimido entre o mar e o território, que posteriormente se constituiria a Espanha, era quase uma tendência natural o expansionismo pela via marítima o modo pelo qual vai se configurando o comércio português. Simonsen (1977) ressalta que a expansão marítima portuguesa não surgiu ao acaso, como acontecera com a Espanha, pelo contrário, ela foi resultado de um plano preconcebido e maduramente refletido.

Os primeiros resultados da expansão marítima portuguesa foram os descobrimentos e as posteriores conquistas das Ilhas Açorianas e as da costa africana. Foi D. Henrique quem idealizou o plano que conduziu a monarquia portuguesa a procurar, pela via africana, o acesso às longínquas terras da Ásia de onde vinham diversos tipos de especiarias que naquela época eram as maiores fontes de enriquecimento comercial. Esta política não era um imperativo de uma necessidade emigratória. Na verdade, era um plano de governo que almejava a um só tempo conquistar riquezas, expandir a fé cristã e satisfazer uma nobreza, rica, influente e cosmopolita, cujos gostos e interesses eram opostos aos senhores feudais. As descobertas e a ocupação das ilhas e da costa africana permitiu o estabelecimento de uma estrutura de poder que incluía a implantação de senhorios, o envolvimento em guerras e a exploração por meio de saques.

Não tem outro caráter a exploração da costa africana e o descobrimento e a colonização das Ilhas pelos portugueses, o roteiro das Índias, o descobrimento da América, a exploração e ocupação de seus vários setores. É sempre como traficantes que os vários povos da Europa abordarão cada uma daquelas empresas que lhe

proporcionarão sua iniciativa, seus esforços, o acaso e as circunstâncias do momento em que se achavam. (PRADO JÚNIOR, p. 15, 1970).

Quando os europeus, no século XV, chegaram à América - que posteriormente seriam domínio espanhol e português - impulsionados pelo ânimo exploratório-comercial, não houve alterações nas finalidades pelas quais se dispuseram à expansão. A ideia de povoar novos territórios, não encontrava espaço na plataforma de objetivos dos países europeus quando se defrontaram com o território americano.

A noção de ocupação que se projetava na América estava restrita a presença de agentes como militares, comerciante e funcionários, organizados em simples feitorias para garantir o intercâmbio com a população nativa e serem articuladores entre territórios cobiçados e diferentes rotas marítimas. Esta forma de ocupação já vinha sendo praticada pelos italianos no Mediterrâneo por longa data. Em tempos posteriores, os holandeses e os ingleses também a faziam no extremo norte da Europa. Não era praticável nem justificável organizar outro modelo de ocupação para os territórios recém-descobertos. Conforme Simonsen (1937), por um lado, a Europa ainda não tinha se recuperado dos impactos das devastações que a peste negra causara ao continente, que entre tantas consequências estava uma redução significativa de seu contingente populacional. Por outro lado, o que impulsionava estes povos para oceano afora era o espírito comercial. Isto justifica o pouco interesse e até mesmo o desprezo pelo novo continente, inversamente ao que ocorria com o Oriente, cujo prestígio era mantido pela existência de especiarias que moviam a engrenagem das atividades mercantis. Numa das primeiras viagens a América e ao Brasil, o navegador italiano Américo Vesúcio resume, em uma das cartas que faz registros sobre o novo mundo, a decepcionante constatação ao tentar reconhecer o território: “Pode-se dizer que não encontramos nada de proveito”.

A exploração de terras como as da Santa Cruz, a princípio não ofereciam atrativos ao reino de Portugal, cuja prioridade era manter o lucradíssimo escambo com o Oriente. Não havia produtos prontos para o tráfico comercial. Existiam as curiosidades exóticas tropicais que incluíam pele de onças, bugios e papagaios. Como relatam os cronistas da época, eram levados pelos gauleses para aprender algumas palavras em francês e serem vendidos por 6 ducados cada um.¹⁷ Contudo, a exploração destas excentricidades não tinha caráter estável, eram exploradas por um curto tempo. Nas primeiras inspeções no território brasileiro as únicas possibilidades mercantis eram pau-brasil e cana fístula, sendo que a primeira delas era

¹⁷ Manuel Emílio Gomes de carvalho (1909), Sanceau (1956), Simonsen (1937) e Pedro Lopes de Souza (1927).

a única mercadoria de valor real e que se apresentou como opção de comércio para os portugueses.

A ideia de ocupar o território no sentido integral do termo, ou seja, um efetivo povoamento, com organizações capazes de manter e abastecer com produção de gêneros as feitorias que se fundassem, somente surgiu como uma necessidade determinada por circunstâncias imprevistas e novas.

O início da ocupação econômica do território brasileiro é em boa medida uma consequência da pressão política exercida sobre Portugal e Espanha pelas demais nações europeias. Nestas últimas prevalecia o princípio de que espanhóis e portugueses não tinham direito senão àquelas terras que houvessem efetivamente ocupado. Dessa forma, quando, por motivos religiosos, mas com apoio governamental, os franceses organizam sua primeira expedição para criar uma colônia de povoamento nas novas terras – aliás, a primeira colônia de povoamento – é para a costa setentrional do Brasil que voltam as vistas (FURTADO, p.06, 1977).

Tornava-se evidente que a manutenção das terras americanas exigia dos portugueses a realização de um plano de ocupação mais amplo, seguro e que fosse compatível com a disposição de nações europeias como a França, cuja ambição foi despertada e ampliava à medida que se difundiam as novidades sobre o Brasil em organizar expedições para tomada de território. A possibilidade de existência de metais preciosos não era mais estranha aos franceses, e esta pressão foi seguramente a responsável pela decisão do reino português de desviar recursos de empresas muito produtivas no oriente para garantir a soberania das terras brasileiras. Perder a colônia não significava somente comprometer a navegação portuguesa das Índias Orientais, representava, também, abandonar a pretensão de encontrar metais preciosos, que tinham ampliado com a descoberta de minas do México e Peru e com o acesso ao Rio da Prata. (SIMONSEN, 1937). Em carta ao EL- Rei D. João III, teria Mestre Diogo de Gouveia, reitor da Universidade de Bordéus, muito bem informado com notícias sobre a região, aconselhado ao monarca: “Sete a oito povoações seria bastante para defender a terra que não vendam o Brasil a ninguém e não o vendendo as naus não hão de querer ali ir para voltarem vazias”.

O prestígio do império colonial português estava sendo colocado à prova em um período de franca competição de empreendimentos marítimos com os espanhóis. Coube então a Portugal a tarefa de encontrar a forma mais razoável de iniciar a ocupação econômica em terras americanas que não fosse a extração de metais, para que desse modo, pudesse adquirir recursos suficientes com os quais financiaria a defesa desse território. Diante da ausência de alternativa que não gerasse maior ônus para a Coroa portuguesa, as cortes fizeram a opção de garantir a posse das terras brasileiras através das donatarias.

3.2 O Ciclo do Açúcar e a Consolidação da Tríade: Monocultura, Latifúndio e Escravidão

O açúcar primitivamente fabricado e utilizado na Ásia foi popularizado na Europa através dos árabes. Na Idade Média era considerado uma especiaria de luxo e símbolo de ostentação, de modo que figurava entre os artigos escolhidos para presentear membros da realeza e também constava nos inventários monárquicos. As repúblicas italianas o transformaram em objeto comercial, iniciando a cultura da cana-de-açúcar e o processamento para a cristalização do seu extrato. Conforme Simonsen (1937), foi o infante D. Henrique que com a preocupação dominante de intensificar o comércio teria iniciado a cultura da cana na Madeira e em outras ilhas portuguesas.

Embora a cana fosse uma planta nativa também em território americano, conhecida no México e em várias outras regiões, a sua cultura regular somente foi propagada no novo continente através de mudas importadas.

A princípio não havia justificativa para que no Brasil fosse estimulado o plantio de um artigo que tinha atingido os mais altos patamares de produção nos mercados portugueses. Entretanto, a partir da segunda década do século XVI, houve uma recuperação dos preços, e este fato influenciou a decisão dos portugueses de cultivar a cana-de-açúcar na feitoria de Pernambuco. Conforme referências de Visconde de Porto Seguro, em 1526, na Alfândega de Lisboa, já constavam o registro de direitos sobre o açúcar de Pernambuco, possivelmente vinculado ao pequeno engenho de Pedro Capico. Mas o início sistematizado da cultura da cana aconteceu através do empreendimento de Martim Afonso de Sousa, em 1533, com a fundação do Engenho Governador em São Vicente.

Na segunda metade do século XV Portugal detinha a hegemonia comercial no mercado do açúcar e no início do século seguinte a produção do artigo na ilha da Madeira e de São Tomé ultrapassou largamente o fabrico Espanhol. No entanto, segundo registro de João Cabral do Nascimento em *História das Capitâneas da Madeira*, foi a partir de 1560 que se confirmou a ascendência na colônia brasileira na produção de açúcar.

A expectativa de que o cultivo da cana-de-açúcar seria uma atividade exitosa no Brasil era assegurada pelas características climáticas da costa brasileira, quente e úmida, e pela alta qualidade do solo na extensão litorânea, elemento que a princípio foi ignorado. As regiões do

Extremo-Nordeste, que constituem atualmente o estado de Pernambuco, e o contorno da Baía de Todos os Santos, conhecido nos dias de hoje como Recôncavo Baiano, são exemplificações de extensões costeiras que se revelaram extraordinariamente favoráveis para o desenvolvimento desta cultura perene em terras brasileiras. Estas características naturais que evidenciavam o potencial agrícola da colônia não ficaram alheias aos registros dos visitantes e exploradores. Em suas anotações, no Tratado descritivo do Brasil em 1587, o empresário português Gabriel Soares de Sousa apontava: “pretendo manifestar a grandeza, fertilidade e outras grandes partes que têm a Bahia de todos os Santos e demais Estados do Brasil (...) cuja terra, quase toda fértil, mui sadia, fresca e lavada de bons ares e regada de frescas e frias águas.”

Apesar de serem beneficiados pelas condições climáticas e pelas características fundamentais do solo para a boa fertilidade e produtividade da cana-de-açúcar, foi necessário que o governo português concentrasse um enorme esforço para o desenvolvimento deste setor. Grande parte das dificuldades provinha dos precários e custosos transportes, do deslocamento em um meio físico tão adverso, bem como a hostilidade dos povos originários. Porém, os desafios mais significativos que foram encontrados na etapa inicial diziam respeito à escassez de mão de obra para garantir não somente o funcionamento das empresas agrícolas-exportadoras, mas também a própria subsistência dos colonos em terras brasileiras. Este fato pode ser confirmado pelas descrições do cronista e historiador Pedro de Magalhães Gandavo registradas no ensaio da *Terra do Brasil* escrito no ano 1570:

Os moradores desta Costa do Brasil todos têm terra de Sesmarias dadas e repartidas pelos Capitães da terra, e a primeira coisa que pretendem alcançar são escravos para lhes fazerem e grangear suas roças e fazendas, porque sem eles não se podem sustentar a terra...

A indústria açucareira era a atividade que apresentava as maiores possibilidades de enriquecimento para a monarquia agrária portuguesa e para os colonos europeus que se deslocaram para os trópicos movidos pelo fito do lucro. A implantação deste plano de governo, que surgiu com a necessidade de ocupar as terras coloniais diante de possibilidades reais de invasões, demandava uma abundância de mão de obra que não seria obtida com a imigração europeia. No século XV todo o continente europeu contava com aproximadamente 50 milhões de habitantes. Muitas regiões estavam envolvidas em conflitos políticos e assoladas por crises econômicas. Aos lusitanos, portanto, a única alternativa que restava para solucionar o problema referente à escassez de mão de obra era a utilização do trabalho forçado. Para Simonsen (1937) o uso dessa instituição, inteiramente dentro da mentalidade da época, era um imperativo econômico inelutável, pois os empreendimentos industriais somente

seriam admissíveis se fosse assegurada a mão de obra em quantidade e continuidades adequadas. “E por esses tempos e nestas latitudes, só o trabalho forçado proporcionaria tal garantia”. (p. 127)

A urgência em resolver a problemática da força de trabalho para a instalação da grande propriedade monocultural levou os portugueses a recorrerem ao trabalho forçado da população originária, cuja exploração da mão de obra já havia sido introduzida no processo de colonização no período da extração do pau-brasil. Contudo, a utilização do trabalho escravo indígena, que supostamente fundamentava as determinações mais incipientes, mostrou-se incompatível com a estrutura projetada pelas empresas comerciais que estavam dispostas a atingir um posicionamento elevado em termos de escala de produção.

A escravização, desde seu momento inicial, demonstrou ser para Furtado (1977) uma condição necessária para a sobrevivência do colono europeu em terras tropicais. A captura e a comercialização do indígena constituíram-se como a primeira atividade econômica estável dos grupos de população que não estavam vinculados diretamente à indústria açucareira. A mão de obra indígena, considerada de segunda classe, foi a responsável por garantir a subsistência dos núcleos de população localizados nas regiões do país onde concentraram a produção do açúcar. No entanto, quando a rentabilidade do negócio estava estabilizada entrou em cena, na escala necessária, os escravizados africanos, que tornariam o eixo axial de um sistema de produção mais densamente capitalizado e eficiente.

A partir do final do século XVI passou-se a introduzir, aos poucos, o trabalho forçado de populações africanas, que já por volta de 1600 atingiria um contingente de aproximadamente 20.000 escravizados.¹⁸ No período áureo da indústria açucareira no Brasil a escravização negra é impulsionada, especialmente, para atender as demandas das regiões das capitanias da Bahia e do Norte que estavam em franca expansão da monocultura e latifúndio.

A pequena propriedade não encontrou terreno favorável para se desenvolver na economia da colônia. O trabalho livre de pequenos agricultores não podia concorrer na rude tarefa do desbravamento de uma terra ainda virgem nas primitivas culturas e produções aqui adotadas com o grosseiro trabalho de escravos. (PRADO JÚNIOR, p.18, 1969).

A política de exportação das empresas agrícolas comerciais que se estabeleceram no Brasil somente se efetivaria com a escravização, a monocultura e concentração de terras. Este tripé, que equilibrava toda uma organização política e econômica, constituía no Brasil somente uma fase intermediária. O início e o fim deste processo se localizavam do outro lado

¹⁸ História Econômica do Brasil - 1500-1820, de Roberto C. Simonsen, Tomo II, Companhia Editora Nacional, 1937.

do Atlântico e resultavam no enriquecimento de banqueiros e negociantes europeus que se propuseram a financiar empresas colonizadoras que, por esta razão, já se originaram dependentes do capital estrangeiro.

No século XVIII o quadro de produção açucareira começa paulatinamente a mudar nas capitanias do Sul. Na última década do século anterior a indústria brasileira foi beneficiada pelo cenário de conflitos europeus que refletiu no aumento dos preços e cuja fase de ascensão se manteve até 1710. Para o nordeste estes benefícios não foram muito expressivos, pois o preço dos gêneros e escravizados seguiam a mesma direção em virtude das demandas apresentadas pela mineração.

Tabela 3 – Exportação de açúcar (1796 - 1807)

Ano	Rio de Janeiro	Bahia	Pernambuco	São Paulo
1796	475.672	676.163	502.538	11.817
1797	222.551	248.696	201.470	4.406
1798	801.088	434.468	342.695	82.333
1799	523.868	373.188	417.114	-
1800	153.035	339.718	395.296	-
1801	870.282	598.985	547.753	-
1802	674.481	163.662	452.857	-
1803	520.751	498.458	302.490	-
1804	397.514	343.357	436.971	-
1805	444.315	499.307	559.725	-
1806	568.640	450.628	670.633	-
1807	561.945	511.292	421.104	-

Dados das balanças de Comércio do Reino, compilados por Vera Lucia Amaral Ferlini. *Açúcar e Colonização. Op. Cit.*

Após outro declínio no final do século XVIII a indústria açucareira registra uma nova fase de alta a partir de 1820. O total do volume de açúcar exportado de 1700 a 1850 atingiria, no máximo, 450 milhões de arrobas. A ampliação da produção neste período provocou o que Ferlini (2010) denominou uma “nova geografia açucareira” no Brasil, especificadamente na região do sudeste onde localizavam-se as capitanias do sul. Lentamente o açúcar vai imprimindo outra configuração na relação entre as terras e os “homens” que será posteriormente consolidada com o ciclo do café.

Até meados do século XVII o Brasil se torna o maior produtor mundial de açúcar, quando surgem, então, os primeiros concorrentes mais expressivos oriundos da América Central e Antilhas. Embora existam contradições entre a produção e o número de engenhos, provavelmente, às vésperas da invasão Holandesa, o Brasil contava com 120 engenhos e a produção de açúcar superava, aproximadamente, vinte vezes a mais do que o governo português havia estabelecido para as ilhas do Atlântico.¹⁹ Com base em dados articulados entre Caio Prado Jr. e Heitor Ferreira Lima²⁰, os cálculos apontam que no século XVIII havia um total de 806 engenhos ao norte e mais de 1000 unidades produtoras e engenhocas de água ardente ao sul, sendo que nesta última região o Rio de Janeiro concentrava as maiores unidades e tornou-se, neste período, o maior porto exportador do produto na colônia.

Prado Júnior (1985) enfatiza que a colonização brasileira, superados os problemas e as dificuldades do primeiro momento, desenvolve-se de maneira “muita rápida e brilhante”, expandindo cada vez mais para outros setores. E cada uma dessas expansões relacionava-se com a ampliação da área canavieira. Os dois grandes núcleos iniciais foram a Bahia e Pernambuco. Num outro plano está São Vicente. A partir de Pernambuco, a colonização se estende para o sul e para o norte, acompanhando a região litorânea, sendo limitada pela zona semiárida do sertão nordestino no interior. No Rio Grande do Norte a expansão esbarra na direção setentrional, já no Maranhão e na foz do Rio Amazonas surgiram núcleos esparsos e de importância ínfima. Na Bahia o desenvolvimento da indústria açucareira ficou restrito à Baía de Todos os Santos; sendo nesta região que a produção do açúcar alcançou uma notabilidade sem precedentes na história colonial. Na parte meridional da Bahia, onde se localizam Ilhéus e Porto Seguro, formaram-se pequenos núcleos açucareiros, mas que encontraram na baixa qualidade do solo e na hostilidade da população indígena fatores limitantes ao seu desenvolvimento. O Espírito Santo também passou pelas mesmas problemáticas das regiões nordestinas fronteiriças. Ao Sul fora no Rio de Janeiro e em São Vicente as províncias que não alcançaram grande prosperidade durante a primeira fase do ciclo do açúcar por fatores como a distância dos mercados europeus, onde se concentrarão a maior parte da produção açucareira.

¹⁹ Tratando da principal produção do Brasil naquela época, a do açúcar, contavam-se em Pernambuco sessenta e seis engenhos; na Bahia trinta e seis, e nas outras capitânicas juntas metade deste número. Total de engenhos: cento e vinte. Referimos o número dos engenhos porque cremos este o melhor meio de dar a ideia do estado de prosperidade e riqueza do país. (...) Anualmente produziam os ditos engenhos uns setecentos mil quintais de açúcar de direito de saída, na razão de cruzado por caixa de quintais” (SIMONSEN, Roberto C. História Econômica do Brasil: 1500-1820. São Paulo: Nacional, 1962.).

²⁰ LIMA, Heitor Ferreira. História do Pensamento Econômico no Brasil. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1976.

Possivelmente, o açúcar levou no final do século XVIII uma concentração de escravizados até então desconhecidas nas regiões de Rio de Janeiro, Campos e São Paulo. Estima-se que em 1789 a população total do Rio de Janeiro era de 168.709 habitantes e dentre estes 48,9% eram escravizados. Saint Hilarie em visita a região em 1816 indicou 14.560 livres e 17.537 escravizados em Campos, ou seja, mais da metade da população.²¹ Em São Paulo no ano de 1836, a proporção de escravizados era menor em relação a outras províncias da região, mas chegava a 36,4% da população.²²

No final do século XVII o mercado do açúcar se desorganizou e a forte concorrência das Antilhas reduziu o preço do artigo praticamente a metade. No entanto, o empresariado agrícola tentou manter a capacidade produtiva elevada. No fim do século seguinte a produção de açúcar entra em um profundo colapso. O produto brasileiro aos poucos foi excluído do mercado mundial, sendo substituído por artigos de qualidade mais elevada.

A crise açucareira coincidiu com a emergência do ciclo da mineração na região centro-sul que passou a demandar de mão de obra especializada. Este fato justifica o aumento no preço dos escravizados e o deslocamento de capitais para as minas do Brasil central. Na concepção de Simonsen (1937) a mineração, que salvou Portugal e sua grande colônia de uma crise de maiores proporções, não pode ser compreendida com a responsável pela baixa nos preços do açúcar. “Esta foi causada pela política colonial das grandes nações europeias, traçada por Colbert, na França, e por Cromwell, na Inglaterra, exatamente em meados deste século.” (p.116).

O desenvolvimento da indústria açucareira, que teve seu momento áureo e sua decadência nas relações de comércio mundial, somente foi possível pela resolução do problema de mão de obra e por meio da concentração da propriedade das terras que viabilizaram esta atividade econômica para atender as demandas do mercado exterior. Durante este período que o europeu se fixou definitivamente na colônia, que se legitimou a vocação agrícola exportadora do Brasil e se estabeleceu o latifúndio. Foi justamente a unidade destes três eixos que estruturaram a organização da produção colonial que contribuiu de forma notável para o extraordinário impulso econômico dos centros mundiais de civilização.

²¹ Auguste de Saint – Hilarie. Viagem pelo Distrito de Diamantes e Litoral do Brasil (1833). Trad.port. São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1972, p.202.

²² PETRONE, Maria Thereza S. A lavoura canavieira em São Paulo. Expansão e declínio (1765-1851).

3.3 A Política Colonial e a Introdução da Agricultura de Subsistência

Durante três séculos a economia colonial se manteve estruturada através do equilíbrio da relação monocultura, latifúndio e escravismo. Este complexo, que era totalmente coerente com a racionalidade da colonização portuguesa, deixaria consequências econômicas, sociais e políticas que atravessarão ao longo da história. O corolário desta unidade não se restringirá na consolidação da existência de uma elite colonial capacitada a desenvolver um projeto político que seria referência de um Estado Nacional. Esta se constituirá em uma relação que orientará a identidade agrária do país.

Todavia, ainda que a fazenda monocultora escravista (o sistema brasileiro de “plantation”) tenha chegado a exercer hegemonia econômica, política e social sobre a nação durante o período da colonização, ela não foi, como sinaliza Forman (1979), um quadro totalizante do modo de vida do Brasil rural. Do mesmo modo Ferlini (2010) destaca que durante três séculos as condições específicas da colonização produziram um alto padrão fundiário e social que possibilitaram a existência simultânea da grande exploração e de pequenos produtores não escravistas. Portanto, conforme a autora, a estrutura fundiária não poderia se limitar ao latifúndio monocultor e escravista; embora o arquétipo produtivo e social dominante fosse definido pelo escravismo, a sociedade abrangia outras formas de trabalho e de inserção.

Desde os primórdios da colonização a economia brasileira esteve entrecortada por uma rede de outros vínculos econômicos que deram lugar a uma economia doméstica. Assim, a natureza geral da colonização brasileira, fornecimento de gêneros tropicais com alta notabilidade comercial ao mercado europeu, foi calibrada por uma economia de subsistência que não era apenas possível de coexistir com a grande produção agrícola, mas era também imprescindível.

Caio Prado Júnior (1985) atribui a atividade agrícola indígena na fase inicial da colonização como o processo embrionário dessas formações autônomas. O espaço que a produção do açúcar ocupou na economia colonial impediu a existência de uma grande margem que suprisse as necessidades alimentares dos centros populacionais. Enquanto os colonos se dedicavam à organização de suas empresas comerciais, sem lhes sobrar tempo para a produção de gêneros de subsistência, coube aos indígenas a tarefa de praticar uma agricultura, embora marcadamente seminômade e rudimentar, para satisfazer as necessidades alimentares da população recém-chegada em troca de objetos e mercadorias que tanto

apreciavam. Aos poucos os indígenas que faziam esta agricultura de subsistência foram adotando uma vida sedentária e fixa em torno de núcleos coloniais.

Como explicita Morse (1962), ao apresentar outros elementos sobre a formação da agricultura de subsistência:

Complementando e tornando possível este comércio (externo)... havia um movimento interno de charque e de outros alimentos, peles e outros produtos mercantilizáveis, em fluxo que ocupava somente um lugar modesto nas estatísticas coloniais, mas que, no entanto, serviu, ainda que de modo pouco visível, para articular justamente aquelas regiões que a produção para a exportação parecia isolar umas das outras. (p. 168)

A diversidade dessas formas camponesas que coexistiram com outros modos de produzir, e com os quais mantiveram relações de interdependência imprescindíveis para à reprodução social nas condições hierárquicas hegemônicas, se desenvolveram ao lado das grandes lavouras, incorporando forças de trabalho relativamente autônomas, fundamentadas no trabalho de natureza familiar e na imposição de técnicas basicamente rudimentares e manuais.

Forma-se assim um tipo de exploração rural diferente e separado da grande lavoura e cuja organização, aliás, varia. Vai desde a grande propriedade, aproximando-se neste caso, nos seus caracteres exteriores, da grande lavoura – o que é menos frequente – até a insignificante roça, chácara ou sítio, onde não há escravos ou assalariados e onde o proprietário, ou simples ocupante da terra, é ao mesmo tempo o trabalhador. (PRADO JÚNIOR, 1971, p.160)

O avanço de pesquisas que destacam a existência de frações significativas da população que se dedicavam a exploração não-escravista denota, conforme Ferlini (2010), a ambiguidade das amplas apropriações de terra a partir de concessões de Sesmarias. Nas áreas de agricultura de exportação, particularmente no caso do açúcar, esses domínios voltaram para o parcelamento, por arrendamento, ou venda. Nesses casos, em épocas de expansão da produção, o latifúndio existia somente como configuração econômica, cuja centralidade estava no engenho, uma vez que a terra estava parcelada juridicamente em uma quantidade expressiva de pequenas explorações. Algumas áreas menos incorporadas na agricultura para exportação, ou onde a demanda por doações era reduzida, ou até mesmo em terras doadas, tolerava-se a presença de pobres livres, dedicados às atividades agropastoris. No entanto, a Sesmaria permanecia como a estrutura basilar do latifúndio.

O desenvolvimento da economia de subsistência no período inicial da colonização e seu posterior impulso, especialmente a partir do século XVIII, estão intrinsicamente relacionados com a expansão da fronteira interna que acompanhou o extraordinário alargamento demográfico, colaborando para a difusão de povoamentos sobre grandes extensões de caráter não homogêneo. Portanto, o crescimento deste tipo de economia também

resultava das demandas dos núcleos urbanos que expandiam cada vez mais e necessitavam, para isso, de um conjunto de estruturas como melhorias no transporte, abertura e manutenção de estradas. A implementação progressiva destes serviços e o incremento demográfico somente foi possível mediante a organização de um sistema produtivo que garantisse os abastecimentos dos centros populacionais com os gêneros de primeira necessidade

Embora ocupasse um lugar periférico no quadro da organização do poder dominante, a agricultura protocamponesa²³ tornou-se a retaguarda da atividade preponderante que estava totalmente voltada para o comércio exterior. Neste sentido, a ela coube a tarefa de povoamento e ocupação da terra, de modo a cumprir as funções que foram sendo gradativamente exigidas. A área aonde ela vai se expandindo, será aquela não ocupada pela agricultura comercial especulativa e não ambicionada por interesses mais poderosos (a fronteira aberta). Disso resulta, de acordo com Linhares e Silva (1981), o caráter precário e transitório do uso e posse da terra por pequenos proprietários e lavradores sitiantes, como se fossem eles ocupantes ocasionais de glebas provisórias.

Durante o período de hegemonia da cana-de-açúcar a prática de atividades vinculadas à economia de subsistência não estava restrita a um único campo de produção de alimentos. Além do dinamismo referente à diversificação de gêneros, este setor produtivo também desenvolveria, ao contrário do cultivo da cana que se realizava em escala ampliada, através de diferentes formas e tipos.

Teríamos, assim, fundamentalmente, três formas de produção dedicadas ao abastecimento do mercado interno: a) a brecha camponesa constituindo um protocampesinato; b) lavradores diretamente subordinados aos senhores de engenho e c) os pequenos produtores do agreste e do Sertão, além, é claro, da pecuária. (LINHARES e SILVA, p.135, 1981)

O suprimento de gêneros alimentícios na colônia era uma das preocupações mais dominantes da coroa portuguesa, e isto fica explicitado quando é apresentado repetidas vezes, em documentos oficiais, normativas que estabelecem o incentivo e a imposição do plantio de outras culturas além daquela que representava o maior potencial agrícola e industrial. Exemplo deste fato é a provisão de 24 de abril de 1642 que determina a obrigatoriedade do cultivo de mandioca em área equivalente àquelas destinada para exportação da cana-de-açúcar. E na Carta-Régia de 11 de janeiro de 1701 fica legalmente determinado que os sábados estariam livres para que os escravizados procurassem o seu próprio sustento.

²³ CARDOSO, Ciro Flamarion S. Escravo ou camponês? O protocampesinato negro nas Américas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

No entanto, estes dispositivos legais encontraram forte resistência dos grandes produtores de cana e de colonos. Esta objeção pode ser constatada através da reiteração destes pressupostos em vários documentos e em distintos tempos histórico e, também, em declarações de senhores de engenho, como a de Manuel Ferreira de Câmara citada por Caio Prado Júnior (1985): “não planto um só pé de mandioca para não cair no absurdo de renunciar à melhor cultura do país pela pior que nele há.”

A recorrência de medidas preconizadas pelo poder metropolitano e, aparentemente, repudiadas pela classe de proprietários de terra, levando-nos a formular a seguinte hipótese: a monocultura do açúcar no litoral pernambucano e baiano desenvolveu-se, palmo a palmo, com o fortalecimento de uma classe local, mas como uma conquista de plantadores e comerciantes, do que como uma imposição do Estado metropolitano, consolidando-se no interior da sociedade colonial, sobretudo na fase final do período, quando parece mais evidente a crise. (LINHARES e SILVA, p. 120, 1981).

Podemos supor através destas reações contrárias às determinações régias que muitos produtores de cana-de-açúcar, cujo cultivo era em larga escala, estavam alheios a racionalidade do próprio sistema no qual estavam inseridos. Por outro lado, também podemos presumir que a consolidação do latifúndio e da monocultura acompanhou o advento de uma classe de grandes proprietários rurais que não tardou a contestar a atuação do poder monárquico na esfera da propriedade privada da terra.

O drama da escassez de alimentos se intensifica na segunda metade do século XVII, tornando-se recorrentes as queixas da falta de mantimentos, especialmente nos núcleos urbanos. No entanto, as populações rurais também sofrerão as consequências da monopolização das terras mais férteis para o cultivo extensivo da cana-de-açúcar. Para Silva (1996) este cenário é resultante de uma série de fatores que impõe à monarquia o desafio de atender aos interesses dos grandes proprietários de terras e ao mesmo tempo garantir a estabilidade social.

No ano de 1692 registra-se uma das maiores secas do sertão nordestino, reduzindo significativamente a pecuária e a produção agrícola. Também neste mesmo período Varnhagen destaca um surto epidêmico de varíola que dizimou uma parte considerável de escravizados na Bahia. Ainda no final deste século foram tomadas medidas restritivas às importações e ao consumo ostensivo com o propósito de diminuir o déficit da balança comercial portuguesa com a Inglaterra. O resultado de toda esta sucessão e acúmulo de fenômenos e eventos foi um cenário econômico e social catastrófico marcado por uma grande onda de agitações urbanas e aumento no índice de criminalidade.

Uma das alternativas encontradas pela população colonial para superar esta crise nas duas últimas décadas do século XVII, que afetava particularmente a classe dos mais

pauperizados, foi um intenso deslocamento para outras regiões do país, principalmente para àquelas onde a exploração de minérios estava em ampla ascensão, conforme registra o escritor Eugênio de Castro: “grandes massas de africanos, partindo da Bahia pelo vale do São Francisco, em busca de regiões mineiras”. Aos poucos começa a ser revelado o caráter migratório como estratégia de sobrevivência desta população rural que vive à margem do latifúndio e da monocultura.

Conforme Caio Prado Júnior (1985) quadros como estes justificam a necessidade de distinguir na economia brasileira dois segmentos em que se dividem suas atividades produtivas: o de subsistência e o da grande lavoura. São justamente estes dois setores que serão capazes de explicar o panorama da vida colonial nitidamente caracterizado por um lado pela prosperidade, abundância e uma pulsante atividade econômica e, por outro, pela ausência no atendimento da mais fundamental necessidade da população: os gêneros alimentícios.

A formação da pequena propriedade que surge nas periferias das grandes unidades produtivas, durante o período colonial, não ocorreu desvinculada do processo de produção hegemônico, pelo contrário, foi parte constitutiva dele. Estas formações embrionárias que constituirão o campesinato brasileiro foram resultados de determinações capitalistas da colonização para manter equilibrada uma organização agrária e fundiária aparelhada pelo capital mercantil. O fato é que estas unidades de produção que emergem vocacionadas a serem um dispositivo regulador de uma política colonizadora baseada na exploração agrícola e, posteriormente, também na extrativista, já surgem com elevado grau de subordinação política e econômica. As razões pelas quais emergem estas unidades produtivas nos oferecem elementos fundamentais para compreendermos o tratamento que o Estado brasileiro dispensará para a classe camponesa em todos os momentos que esta se dispuser a desvincular ou distanciar-se da organização de produção hegemônica.

3.4 Expansão da Cafeicultura e a Introdução do Trabalho Livre no Campesinato Brasileiro

Para Prado Júnior (1985), no século XIX, a contribuição brasileira no mercado internacional da produção do açúcar entra definitivamente em declínio. A localização geográfica desfavorável da colônia e o nível rudimentar das técnicas empregadas no cultivo e manufatura da cana-de-açúcar constituíram elementos fundamentais para que a produção brasileira não fosse capaz de sustentar a concorrência com a produção oriunda das Antilhas.

A ampliação e o abastecimento de açúcar feita pelas colônias holandesas para o mercado consumidor europeu, especialmente o inglês, rebaixaram a produção brasileira no mercado internacional. A estes fatores que impulsionaram a decadência do comércio brasileiro do açúcar acrescenta-se a utilização da beterraba como matéria prima na fabricação do artigo. O processamento do açúcar a partir deste vegetal transformaram países como os Estados Unidos de consumidores em produtores altamente competitivos no mercado internacional.

A crise generalizada dos países produtores de açúcar atinge particularmente o Brasil, cuja economia assentava-se fundamentalmente na exportação agrícola e não apresentava outro gênero que tivesse uma alta notabilidade econômica como a cana-de-açúcar. O cultivo do algodão, outra produção clássica brasileira, será diretamente afetado pelo monopólio da produção americana que dispunha de mão de obra relativamente abundante e vasta extensão de terras de alta qualidade para o desenvolvimento desta cultura. Quanto a produtos como tabaco, cacau, couro e arroz, estes não representavam grandes possibilidades de ampliação comercial. Por um lado, grandes fornecedores destes artigos serão deslocados para os Estados Unidos e Oriente, por outro restrições impostas ao tráfico de escravizados comprometerá expressivamente mercados como o do tabaco.

A conjuntura internacional desfavorável para os produtos agrícolas brasileiros atingirá especialmente a região norte do país de modo mais acentuado. Ela não estava submetida somente à concorrência internacional, encontrava-se também disputando internamente mão de obra com a região sul que se situava em fase ascendente de progresso. Conforme Prado Júnior (1985) além do esgotamento dos recursos naturais em virtude do caráter predatório e primitivo das atividades agrícolas nas velhas regiões setentrionais, outro fator que contribuiu para a decadência da região norte foi a cessação do fluxo de escravizados importados da África em 1850. Ao contrário do sul, esta região que sofria mais severamente com a escassez de mão de obra fácil e barata não teve condições de recorrer à imigração europeia para solucionar este problema. A região norte ficou impossibilitada de participar desta política de importação de trabalhadores tanto por restrições de caráter econômico, quanto pelas condições climáticas, marcadamente tropicais, que eram pouco atrativas para o estabelecimento destas colônias de imigrantes.

O que favoreceu a região sul neste quadro de estagnação econômica foi o fato de que ela conseguiu resolver dois problemas quase simultaneamente. Ela instituiu nova relação de produção com o advento do trabalho livre e encontrou um produto de exportação em que a terra fosse o fator essencial de produção. Em meados do século XIX o café, cujas necessidades para o pleno desenvolvimento encontraram condições e recursos ecológicos

correspondentes no país, foi definido como a principal cultura comercial de exportação do Brasil.

O deslocamento da primazia econômica das velhas regiões agrícolas do Norte para as mais recentes do Centro-Sul e a configuração do café enquanto gênero isolado na balança econômica brasileira produziram transformações de tal magnitude que modificaram de forma extremamente profunda a fisionomia do país. A partir de então teria se estabelecido a conciliação de duas instituições sociais que determinaram os fundamentos mais relevantes da questão agrária no Brasil: o trabalho livre²⁴ e a propriedade capitalista da terra.

3.5 A Criação de Força de Trabalho Livre a partir da Crise da Natureza Escravocrata de Trabalho

Até os anos 1850 os escravizados, que não ultrapassavam dois milhões²⁵ de indivíduos, compunham o contingente mais expressivo de mão de obra necessária para o desenvolvimento de atividades agrícolas voltadas para a exportação em grande escala.

Conforme o tráfico de escravizados se tornava insustentável e o regime escravocrata de trabalho se direcionava para a completa abolição, o Oeste Paulista, aproveitando a crescente demanda internacional do café e o declínio da produção no Vale do Paraíba, impulsionava de maneira bastante intensa a expansão da cafeicultura. A extinção da única fonte importante de imigração de trabalhadores, no caso aquela proveniente do continente africano, colocava a questão da mão de obra como problema central para os cafeicultores da região e para a qual se exigia solução urgente.

A natureza do problema da mão de obra brasileira, para Furtado (1977), somente torna-se compreensível quando consideramos as características da economia do país naquela época e a maneira pela qual a mesma se expandia. Enquanto o crescimento nas economias europeias, que se industrializavam durante o século XIX, fundamentava-se numa revolução tecnológica, em que à medida que avançava desagregava sucessivos segmentos do sistema econômico preexistente e conseqüentemente intensificava o processo de urbanização e o

²⁴ É verdade que o trabalhador livre já era conhecido amplamente na sociedade brasileira, sobretudo porque, por diferentes meios, muitos negros já haviam sido libertados por seus senhores; sobretudo, porém, porque o cativo indígena já havia sido extinto no século XVII, de que proveio uma extensa população de mestiços, definidos desde logo como bastardos, e que vieram a ser conhecidos como caboclos e caipiras geralmente agregados de grandes fazendeiros. Tal precedência, porém, não deve ser confundida com o trabalho livre produzido diretamente na crise do cativo. (J. de Souza Martins, *O cativo da terra*, São Paulo, 1975).

²⁵ Conforme Furtado (1977) não existe precisão referente aos dados completos sobre a entrada de escravizados no Brasil, nem mesmo para a época de sua independência política. As informações relacionadas às entradas pelo porto do norte são ainda mais incompletas. Porém, o primeiro censo demográfico, realizado em 1872 indica que neste ano existiam no Brasil aproximadamente 1,5 milhão de escravizados.

crescimento vegetativo da população, no caso brasileiro o crescimento era meramente em extensão.

A introdução do trabalho livre nas lavouras cafeeiras do estado de São Paulo exemplifica como ocorreu uma situação de grande crescimento econômico e a criação de uma força de trabalho livre em um contexto de expressiva escassez de mão de obra. A substituição, ou pelo menos a suplementação do trabalho escravizado, em breve seria uma realidade que não estava alheia à percepção de quem estava diretamente relacionado com o desenvolvimento da cafeicultura paulista e identificava claramente o principal obstáculo para a expansão desta atividade agrícola. Como bem declara um agente de imigração: “Nosso solo oferece riquezas ilimitadas, mas nos faltam braços”²⁶.

A transição para o trabalho livre, que ocorreu sem grandes conflitos que provocassem mudanças estruturais na sociedade brasileira, foi um imperativo para a proteção da economia de exportação, particularmente àquela relacionada a produção do açúcar e café, diante da maneira incisiva com a qual a Inglaterra não somente se apresentava contrária a instituição da escravidão, no século XIX, mas também como se colocava totalmente comprometida com sua plena supressão.

Diante da ausência de uma reserva de mão de obra cuja disponibilidade fosse imediata, os fazendeiros paulistas recorreram a uma alternativa sem precedentes na história do continente americano: a utilização de imigração europeia de mão de obra livre para trabalhar no sistema agrícola de exploração em escala ampliada.

O idealizador deste sistema, que tinha como finalidade resolver de modo muito particular este verdadeiro obstáculo à expansão da cafeicultura, foi o Senador luso-brasileiro Nicolau de Campos Vergueiro. Entre os anos 1847 e 1857 ele introduziu 177 famílias de trabalhadores provenientes da Alemanha, Suíça, Portugal e Bélgica. No começo de 1850 inúmeros cafeicultores paulistas impressionados com o êxito da experiência de Vergueiro, e diante do eminente término do tráfico negreiro, optaram por utilizar este sistema de importação de mão de obra. Todavia, esta estratégia que inicialmente foi considerada vantajosa, aos poucos, foi se revelando problemática.

A experiência que os latifundiários tinham com os escravizados tornava-os profundamente cientes da necessidade de construir formas eficientes de controle do trabalho. Portanto, em meados do século XIX, os fazendeiros não enfrentavam somente a questão referente à procura de uma alternativa de mão de obra barata para substituir os trabalhadores

²⁶ STOLCKE, Verena, *Cafeicultura: homens, mulheres e capital (1850-1980)*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.18.

escravizados, estavam também em face da elaboração de mecanismos e estratégias de organização e controle efetivo do trabalho livre. A problemática referente a inserção do trabalho livre nas lavouras de café paulistas se insere na dimensão de um processo que foi ao mesmo tempo econômico e político, determinado pelo enfrentamento de duas forças opostas resumidas no interesse econômico dos fazendeiros e na capacidade dos trabalhadores de resistirem a uma dinâmica que estava sendo atualizada e não rompida. Portanto, a ausência de um mercado de trabalho constituído estabeleceu de forma decisiva as opções dos fazendeiros de São Paulo em relação à evolução e aos sistemas de trabalho.

Ao abordar a Questão Agrária no Brasil, o sociólogo José de Souza Martins, em *Capitalismo e Tradicionalismo* (1975) sustenta que a substituição de escravos por trabalhadores livres não representou uma mudança substancial na economia brasileira. Anterior à emancipação, a escravatura, era uma espécie de resultado de transferência de algumas contradições da economia capitalista (colonial) para o trabalhador. O novo regime de trabalho protegeu a exploração subjacente a essa transferência, uma vez que era incapaz de sustentar um verdadeiro trabalhador assalariado.

3.6 Parceria, Contratação de Serviços e Colonato

No ano de 1847, quando o senador Vergueiro introduziu o trabalho imigrante na sua fazenda de Ibicaba²⁷, na Província de São Paulo, foi oferecido a estes trabalhadores dois tipos de contrato: a parceria e a locação de serviço. No entanto, eles optaram pela primeira forma de acordo.

Segundo o contrato de parceria, caberia ao fazendeiro financiar o transporte dos imigrantes de seu país de origem até o Brasil, adiantar o custo do deslocamento do porto de Santos até a propriedade, conceder residência, bem como os instrumentos e gêneros necessários para os trabalhadores, até que estes pudessem ressarcir os latifundiários com os resultados das primeiras colheitas. Também concederiam, conforme acordo, um pedaço de

²⁷ A fazenda Ibicaba, propriedade de Vergueiro, é uma boa referência da evolução da agricultura de São Paulo. Vergueiro começara a substituir a cana-de-açúcar pelo café em 1828, mas as atividades eram limitadas pelo pequeno número de escravizados que ele detinha. Em 1840, ele fez uma primeira tentativa de reorganizar a fazenda, introduzindo 80 famílias portuguesas para substituir seus escravos. Essa experiência fracassou em decorrência das perturbações políticas de 1842. Contudo, sem se desencorajar, ele fundou em 1847 uma companhia de imigração, a Vergueiro e Companhia, e com o auxílio de um empréstimo por três anos do governo provincial, contratou um grupo de 64 famílias provenientes da Alemanha, J.S. Witter, *op.cit.*; W. Dean, *op. cit.* 88.

terra para que as famílias agricultoras pudessem desenvolver suas próprias culturas alimentares.

Aos trabalhadores ficaria a incumbência de cuidar de um número não determinado de pés de café, estando impossibilitados de deixar a fazenda até que completassem todo o ressarcimento das dívidas contraídas com o proprietário rural, incorrendo uma multa substancial, caso o fizessem. Desse modo, os cafeicultores transferiam todas as despesas da obtenção do trabalho imigrante para os próprios colonos, que já deixavam o país de origem onerados com uma dívida considerável. A expectativa era que em um prazo de aproximadamente quatro anos uma família de trabalhadores diligente fosse capaz de saldar sua dívida.²⁸

Em meados do século XIX vários cafeicultores recorrem à Vergueiro & Cia com o objetivo de obter trabalhadores europeus. A ampla procura pelo sistema de trabalho desta natureza deixava os contratos mais onerosos para os imigrantes. Não somente a empresa de Nicolau de Campos Vergueiro começou a cobrar uma comissão significativa, que seria transferida para os trabalhadores, como a partir de então os juros sobre as dívidas começaram a prevalecer desde a data da chegada, por vezes a uma taxa de 12% em vez de 6% como vigorava anteriormente. Além disso, a dívida passava a ser vinculada a toda família imigrante, estratégia utilizada pelos fazendeiros para se protegerem contra perdas em caso de morte do chefe da família.

Por volta de 1856, paulatinamente, os trabalhadores imigrantes foram afastados da tarefa de beneficiamento do café por eles colhido. Este sistema, segundo Stolcke (1986), foi substituído pelo pagamento a partir de um preço fixo para cada unidade de café colhido. No entanto, as contradições desses arranjos seriam reveladas com o tempo, tanto os proprietários quanto os trabalhadores passaram a manifestar recorrentes insatisfações. Os primeiros queixavam-se da baixa produtividade, do descumprimento dos contratos, de indisciplina e violência por parte dos colonos, enquanto estes denunciavam as condições precárias de trabalho, de vida e dos contratos que beneficiavam os proprietários em detrimento da outra parte. Havia também denúncias contra o sistema de contas, os juros cobrados e o excesso de obrigações.²⁹

²⁸ Segundo alguns observadores esta média de tempo necessário para o pagamento das dívidas que os trabalhadores contraíam variava. Há relatos que asseguram que nos primeiros anos um número expressivo de famílias conseguia se estabelecer por conta própria. V. Stolcke, *op. cit.* 20.

²⁹ Conforme J.C. M de Carvalho (p. 82, 1978) uma das insatisfações mais manifestadas dizia respeito a prestação de serviços gratuitos, como a construção e conservação de estradas e caminhos, concertos de cercas e edificações, obrigações essas que se assemelhavam à corveia do regime europeu.

Um dos sinais mais significativos de que o regime de parceria estava entrando em colapso pode ser verificado em dezembro de 1856 com a revolta de um grupo de trabalhadores

suíços e alemães na fazenda referêcia do Senador Nicolau de Campos Vergueiro, em Ibicaba³⁰. A indignação de imigrantes, que converteu-se em movimento de protesto sob a influência do mestre-escola suíço Thomas Davatz, denunciava graves irregularidades no cumprimento dos seus contratos de trabalho bem como dos próprios termos do contrato. A revolta foi desencadeada pela impossibilidade de reduzir a dívida dos imigrantes com a safra de 1855, terminando com a expulsão de Davatz e outras lideranças de trabalhadores da fazenda, sob a acusação de envolvimento com conspirações comunistas.

A manifestação de indignação de imigrantes da fazenda de Vergueiro certamente não permaneceu como movimento isolado de colonos nas lavouras de café, todavia, os conflitos procedentes não alcançaram as mesmas proporções que envolveram os trabalhadores suíços e alemães. A precarização do trabalho livre europeu e os termos contratuais, pontos de origem de conflitos entre trabalhadores e proprietários, eram flagrantes em muitas fazendas nas áreas produtoras de café, inclusive sendo amplamente registrados pelos agentes do Estado.

Após vistoriar vinte colônias, em 1860, um inspetor colonial faz a seguinte consideração:

Na minha opinião, os lugares que visitei não estavam, nem se acham ainda em condições favoráveis para receber colonos com vantagem, mesmo pelo sistema de parceria, principalmente quando eles têm de começar onerados com uma dívida, em razão do pouco interesse que o café deixa, tendo de consumir-se metade do seu valor, e às vezes mais, em gastos de transporte e outras despesas necessárias para pô-lo no lugar do mercado... Além disso, só oito meses, pelo menos, depois de colhido o café, é que o colono pode receber o seu produto... Deste estado de coisas resulta que os colonos em geral tratam de pequeno número de pés de café, preferindo cultivar os gêneros alimentícios, com os quais abastecem as suas casas de víveres, e satisfazem outras necessidades, tirando deles um proveito imediato, mas não amortizam as dívidas. É, porém, manifesto que este sistema não pode convir aos fazendeiros, cujo interesse consiste só na cultura do café.³¹

³⁰ A primeira manifestação mais séria de descontentamento de trabalhadores imigrantes foi em meados de 1856, quando um grupo de trabalhadores suíços se revoltou na fazenda Nova Olinda, próximo a Ubatuba. O problema foi, aparentemente, motivado pela invasão de gado nas plantações de subsistência e a posterior discordância quanto ao pagamento da indenização. Contudo, a partir da visita do cônsul suíço na fazenda a centralidade do conflito diz respeito ao cumprimento das condições estabelecidas no contrato, qualidade das moradias e das roças de subsistência. Os fazendeiros, como de praxe, atribuíam a elementos subversivos à instigação dos acontecimentos. O conflito somente foi resolvido quando o cônsul comprometeu transferir os imigrantes para outra colônia no estado. (Stolcke, p. 23, 1986).

³¹ J.J. von Tschudi, Viagem às províncias ...pp. 164-165, relata uma outra paralisação de trabalho na fazenda Boa Vista, em Amparo, 1858. Os trabalhadores estavam colhendo grãos verdes junto com os maduros, de modo a acelerar o trabalho. Advertidos pelo fazendeiro, que ameaçou descontos no pagamento, eles pararam a colheita. Outro caso é o de imigrantes portugueses numa fazenda na área de Rio Claro, registrado em S. Machado Nunes, "Colônias na Província de S. Paulo", em Brasil, Ministério do Império, Relatório...1860, p.15.M. J. Valdetaro, op.cit., p.39: "O obreiro colono por parceria será no mais como um péssimo trabalhador, porque ele perde

As precárias condições de vida dos imigrantes nas lavouras cafeeiras do Brasil passam a ter ampla repercussão na Europa. A sucessão de relatórios e inquéritos oficiais desencadeou um forte movimento contrário a imigração para o Brasil, de modo que o governo da Alemanha, país que durante quase todo o período de duração do fluxo imigratório (entre 1824 e 1937) se caracterizou pela participação contínua no processo de colonização em frentes pioneiras, chegou a proibir a vinda de imigrantes para o Brasil em 1859. Nas três últimas décadas do século XIX a questão da oferta de mão de obra se torna ainda mais dramática. A melhora no preço do café catalisava a expansão da cultura na região sul do país; contudo, o aumento no preço do algodão, impulsionado pela Guerra de Sucessão nos Estados Unidos, promoveu a ampliação do cultivo da fibra na região norte do Brasil, comprometendo, conseqüentemente, o tráfico de escravizados para as regiões produtoras de café.

Neste contexto de crise aguda de mão de obra provocada pelo incremento da lavoura cafeeira são ampliadas as campanhas populares que pressionavam o Império a abolir a escravização africana no Brasil. Acrescido a este forte estímulo para política de fomento a imigração, os Estados Unidos iniciam um conjunto de medidas restritivas à novas correntes imigratórias para o país, provocando o deslocamento desta rota de trabalhadores para o Brasil que se encontrava em franco momento de prosperidade econômica. Por outro lado, a Itália, que atravessava profundas perturbações políticas e sociais, passa a constituir-se como um importante centro de emigração.³²

A pressão destes acontecimentos exigiu alterações mais amplas no sistema de trabalho que envolvia colonos e proprietários. O elemento de incentivo que o contrato de parceria apresentava - remuneração em forma de uma proporção da produção - não possuía nenhuma efetividade diante das circunstâncias com as quais os trabalhadores imigrantes estavam submetidos.

Ferlini (2010) salienta que a ausência de uma reserva local de mão de obra restringia o poder dos fazendeiros de exigir um nível de produtividade que considerassem compatível com o latifúndio cafeeiro e também limitava os mecanismos de controle de trabalho. A dívida

necessariamente o amor ao trabalho que não lhe dá resultado nem independência. Em pouco tempo um sentimento de inimizade nascerá entre eles e em muitos casos resultarão cenas deploráveis”.

³² “(...) E o italiano, tanto pela questão de clima, como de afinidade maior com as condições do Brasil, adaptar-se-á melhor e mais facilmente que o alemão e outras populações do norte da Europa que dantes formavam os principais contingentes emigratórios que se dirigiam para a América. Além disso, o italiano é um trabalhador mais rústico e menos exigente, aceitará de boa vontade as duras tarefas da lavoura brasileira. A emigração italiana para o Brasil, muito escassa até 1875, subirá em 1876 para quase 7.000 indivíduos, superará largamente todas as demais correntes, inclusive a portuguesa, até então na vanguarda e que mal atingirá 8.000. Daí por diante e até o século atual, a imigração italiana conservará sempre, e com grande vantagem este primeiro lugar”. (PRADO JÚNIOR, 1985, p. 188).

inicial dos trabalhadores anulava o elemento de incentivo da parceria. Ou seja, este débito substancial desencorajava qualquer esforço dos trabalhadores, além do estritamente necessário, para ampliar a capacidade produtiva da lavoura. Diante da falta de meios eficazes e jurídicos de impor uma dinâmica mais rígida de trabalho para os colonos alinhada aos interesses capitalistas dos produtores rurais, o sistema de parceria, que a princípio era considerado a solução ideal para o problema de mão de obra, fracassou na sua realização prática. O sistema de parceria foi gradativamente abandonado nas regiões produtoras de café e a preferência dos cafeicultores direcionou-se para outras fórmulas, em geral, fundamentadas em compensações salariais.

A partir de então muitos cafeicultores passaram a introduzir uma relação mista de trabalho pelo qual seria garantido ao colono parte principal de sua renda. Cabia ao trabalhador cultivar uma quantidade determinada de pés de café, recebendo, por esta função, um salário pré-determinado. Esse salário, na concepção de Furtado (1977), era completado por outro que variava conforme o volume da safra. Alegava-se que com esta forma alternativa de trabalho haveria maior empenho das famílias agricultoras para a ampliação da produtividade da lavoura, reduzir-se-iam as incertezas sobre os ganhos e seriam eliminados os longos atrasos nos salários.

Esta nova forma de fixação do imigrante permitiu evidenciar alguns inconvenientes do sistema anterior, anulando o fracionamento da produção entre o empregador e empregado, que se constituía como um dos maiores motivos de descontentamento dos trabalhadores. Além disso, o governo brasileiro assumiu a responsabilidade de custear o transporte de imigrantes para o Brasil, desobrigando, assim, os fazendeiros desta função. Ao chegar ao país os trabalhadores eram distribuídos pelas fazendas conforme a necessidade de cada produtor rural.

Este processo de recrutamento e fixação dos imigrantes passou a ser denominado “imigração subvencionada”, reservando-se o nome de “colonização” ao primitivo sistema de localização dos imigrantes em pequenas propriedades agrupadas em núcleos. Ambos os sistemas terão seus partidários. A “imigração” tem naturalmente a preferência dos maiores e mais diretos interessados: os proprietários necessitados de braços. Resolviam com ela, desde logo e sem delongas, o seu problema de trabalho. O plano da “colonização” não apresentava solução tão pronta e imediata; mas suas perspectivas eram mais amplas. (PRADO JÚNIOR.,1985 p.189).

A passagem da colonização para a imigração subvencionada foi um processo cada vez mais sistemático de exploração do trabalhador. No caso brasileiro, este trabalhador imigrante assume a peculiaridade de ter se constituído enquanto força de trabalho transitória entre a mão de obra escravocrata e a mão de obra livre, a fim de garantir o equilíbrio de um sistema

econômico que passava para o século XIX fundado na preservação de exportação de matéria-prima e na grande propriedade fundiária.

3.7 A Lei de Terras e a Propriedade Capitalista Fundiária

Em meados do século XIX iniciou-se por quase toda a América Latina uma série de questionamentos sobre as estruturas coloniais ainda vigentes. A expansão dos mercados e o desenvolvimento do capitalismo promoveram uma reavaliação de políticas de trabalho nos países que foram atingidos diretamente e indiretamente por este processo. Sob a influência das transformações que ocorriam nos países capitalistas centrais e, concomitantemente, na emergência de movimentos políticos internos que recrudesciam críticas à herança colonial, iniciam-se processos históricos e sociais que se fundamentavam, particularmente, na implementação de reformas modernizantes nas diversas esferas da sociedade. Em suma, estas mudanças eram tentativas de adequar às estruturas produtivas da sociedade brasileira, marcadamente escravista e arcaica, com as novas demandas do mercado capitalista em expansão.

No Brasil foram reconsideradas tanto as políticas relacionadas ao trabalho quanto àquelas relacionadas a terra, por que ambas eram eixos que constituíam um sistema caótico produtivo cujo equilíbrio estava sendo ameaçado pelas novas condições do desenvolvimento do capitalismo.

Segundo Silva et al. (1980) nenhuma legislação sobre a posse de terras foi implementada com o fim do regime de sesmarias em 1820. Como resultado a ocupação das terras devolutas eram verificadas a partir das posses que se legitimavam, posteriormente. Nessas condições, acrescida da crise na qual a economia exportadora estava enfrentando, ocorre uma expansão rápida e espontânea das pequenas unidades produtivas. Contudo, a recuperação econômica em meados do século XIX e o surgimento de um novo ciclo exportador alteraram a fisionomia econômica e política do país. O café firmava-se como o mais expressivo produto no comércio exterior, sendo que a produção oriunda do estado de São Paulo contribuía com a parcela mais expressiva da totalidade de exportação. Isto representou a transferência do poder econômico e político exercido quase que hegemonicamente pelos barões de café fluminense para os fazendeiros paulistas. Essa nova organização política e econômica que surgia sem alterar estruturalmente a racionalidade da produção agrícola vai impor uma redefinição da política de terras. Essa redefinição se

expressará na primeira legislação agrária de longo alcance da nossa história: a lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, elaborada pelo Estado imperial.

Na perspectiva de Guimarães (1968, p.134) essa lei visava fundamentalmente três objetivos:

- 1) Proibir as aquisições de terra por meio que não a compra (Art. 1º) e, por conseguinte, extinguir o regime de posse; 2) Elevar os preços das terras para dificultar sua aquisição - o Art. 14 determinava que os lotes deveriam ser vendidos em hasta pública com pagamento à vista – fixando preços mínimos que eram considerados superiores aos vigentes no país; e, 3) Determinar o produto das vendas de terras à importação de colonos.

A intervenção do Estado na situação jurídica da estrutura fundiária veio em um período em que a política de terras e a questão da mão de obra revelavam de modo explícito sua inter-relação e o seu mais alto grau de dependência, de ambas, com as fases do desenvolvimento econômico. Não por mera coincidência a aprovação da Lei de Terras ocorreu em um momento em que a quantidade de trabalhadores para atender as exigências da expansão da cafeicultura mostrava-se insuficiente e, a campanha contra o tráfico de escravizados encontrava-se em pleno auge, o que ocasionará na sua proibição definitiva em 1851. Como afirma José de Souza Martins, “no Brasil, o fim do cativo do escravo dá começo ao cativo da terra.” (1990, p. 104).

A lei de Terras, uma elaboração jurídica encomendada pelos cafeicultores paulistas, ao garantir já no seu artigo 1º a proibição de novas posses de terras por outro meio que não a compra, impossibilitava que ex-escravos alforriados e imigrantes subsidiados tivessem acesso às terras mesmo recorrendo a utilização de artifícios ilegais como a grilagem, prática que se tornou comum a partir da regulamentação da propriedade territorial. Tratava-se, portanto, de uma estratégia para dificultar que o contingente de trabalhadores livres que seriam constituídos com a prevista abolição da escravização e, também com àquele oriundo do fluxo imigratório tivesse acesso as terras devolutas da fronteira econômica e desenvolvessem uma agricultura de subsistência. O que se registra é a necessidade de garantir a composição de uma considerável massa de trabalhadores camponeses sem terra cuja força de trabalho estivesse disponível para a produção agrícola em latifúndio nos marcos do quadro das transformações capitalistas no Brasil. Como discursou o Ministro Joaquim José Rodrigues Torres, o Visconde de Itaboraí: “...queremos impedir que os trabalhadores que nos chegam de outras partes do mundo possam vir ao Brasil e em lugar de trabalhar para o proprietário pelo menos certo tempo...ocupem terras da Coroa imediatamente.”³³

³³ Discurso do Ministro Joaquim José Rodrigues Torres citado por Linhares e Silva, *op.cit.*

A Lei de Terras significou, na prática, a possibilidade de fechamento para uma via mais democrática de desenvolvimento capitalista, na medida em que impediu ou, pelo menos, dificultou o acesso a terras a vasto setores da população. Ao mesmo tempo, criava condições para que o contingente estivesse disponível para as necessidades do capital. É sob a égide da Lei de Terras, pois, que se processarão as transformações capitalistas no Brasil, cujo centro será sempre o privilégio da grande propriedade territorial (SILVA et all, p.26, 1980).

Embora a proibição da posse de terras prevista no artigo 1º tenha centralizado grande parte das análises sobre a Lei de Terras e o objetivo da regulamentação agrária tenha ficado vinculado diretamente a esta determinação, existe outro aspecto de importância considerável que a legislação se encarrega de regulamentar: trata-se do apossamento de terras pelos proprietários nacionais. Lígia Osório Silva (1996), em *Terras Devolutas e Latifúndio: efeitos da lei de 1850*, considera que o objetivo da implementação da Lei de Terras não se restringia a uma estratégia de garantir legalmente que os trabalhadores pobres não tivessem acesso à terra, mas era acima de tudo, representava a via pelo qual o Estado transformaria posseiros (latifundiários) em proprietários legítimos. Esse processo de transformação adquiria uma relevância fundamental diante das iniciativas modernizantes burguesas que tinham como referências a abolição da escravização e a Proclamação da República, idealizadas pela aristocracia latifundiária.

Estes homens já haviam dado provas de seu poder em desafiar governos conservadores e agora exigiam a consumação do projeto neoliberal. Uma lei de terras e uma firme política imigracionista eram fundamentais para estes novos ricos: suas terras não tinham origem nas antigas sesmarias, mas na tomada pura e simples de terras devolutas. Fazia-se necessário regularizar uma situação que já beirava a violência e, simultaneamente, fechar a porta pela qual estes mesmos homens passaram. (LINHARES e SILVA, p.32, 1981)

Após a data da aprovação da Lei de Terras, o Estado passa a amparar a legitimação da propriedade privada. O latifúndio monocultor e a grande propriedade improdutiva passaram pelo processo de consolidação mediatizado pelo apossamento de terras, posterior à desintegração e supressão da sesmaria. A implementação do sistema normativo agrário de 1850 prossegue seu desenvolvimento de forma violenta e demorada, sofrendo inúmeros obstáculos.

A implementação da Lei de Terras, a partir da sua regulamentação pelo decreto nº1.318 do governo imperial de 30 de janeiro de 1854, que apresentava mecanismos necessários para sua execução, teve sérias implicações para que se concretizasse. O Registro do Vigário, como ficou denominado a regularização das propriedades sob a responsabilidade das circunscrições eclesiásticas, teve inexpressivo efeito prático. O controle das paróquias sobre registro das terras foi pouco efetivo para garantir legitimidade pública às terras privadas em decorrência da precariedade dos meios adequados para impor garantia estatal à

propriedade privada e a utilização de informações imprecisas e fraudulentas. Disso resulta a intervenção do Governo provisório na política de terras para solucionar o problema da transcrição dos títulos de domínio e a expedição dos títulos de propriedade.

Após a regulamentação da Lei de Terras, assiste-se a uma inversão na conduta do Estado em relação à identificação e demarcação da propriedade. O Estado passa a assumir a iniciativa de discriminar e demarcar suas terras, denominadas “devolutas”, quando o encaminhamento anterior era aquele pelo qual cabia inicialmente ao proprietário privado comprovar e identificar suas terras, considerando-se devolutas as terras remanescentes. (SMITH, p.350, 1990).

O Estado buscou solucionar o problema do registro de terras através da criação do Registro Torrens, instituído pelo decreto federal 451-B de 31 de maio de 1890. No entanto, o caráter facultativo da escrituração para os imóveis rurais, como apresentava o projeto de regularização fundiária, impôs expressivos entraves para solucionar o cenário caótico no qual se encontrava a regulamentação dos títulos de propriedade. Acrescido deste cunho opcional, que previa o decreto, os posteriores dispositivos constitucionais transformam o Registro Torrens em uma medida inócua. Silva (1996) destaca que pode-se considerar que de 1897 a 1911 o governo federal, na prática, se absteve de implementar uma política de ocupação das terras devolutas e atribuiu esta função para os governos estaduais em atendimento às demandas das oligarquias regionais. Durante este período, a história da apropriação territorial esteve, basicamente, vinculada à história de cada antiga província, agora transformadas em estados. As unidades federativas, portanto, regulamentaram o problema de terra através de legislações específicas e de sua própria Constituição. Esse processo de desenvolvimento de política de concessão de terras que cada estado realizou, particularmente a partir da constituição republicana de 1891, foi marcado pela transferência maciça de terras devolutas monopolizadas pelos Estados para o controle oligárquico.

Esta mudança na conduta do Estado, em relação às terras estatais e públicas, incidiu diretamente sobre o surgimento e o agravamento de conflitos territoriais que se prolongaram na história. O processo de privatização das terras públicas continuou a ocorrer pelo país através de ocupações e invasões sem que o poder público tivesse condições, ou o desejo, de evitar esse movimento realizado pelos fazendeiros posseiros e empresas de colonização dedicadas à especulação imobiliária.

O processo de transição da economia escravista para a propriedade privada fundiária, que ocorreu em todas as regiões do país, produziu, e também configurou, uma série de fenômenos sociopolíticos que se converteram nos elementos constitutivos das principais contradições do campesinato e do desenvolvimento agrário no Brasil. A consolidação de uma classe de camponeses sem terra é um dos marcos desse processo de transformação para as

novas relações produtivas. Essa transição, respaldada por um instrumento jurídico e legal, garantiu a estabilidade da base concreta e histórica de uma formação econômica e social que preservou a exportação de mercadorias tropicais e a concentração fundiária, mas que necessitou incorporar a força de trabalho livre em substituição à escravizada como imperativo da expansão capitalista. Tratava-se de mudar a forma para não mudar o conteúdo.

A legitimação da grande propriedade agrária no Brasil, através da Lei de Terras, foi uma decisão política que expressou a força do vínculo orgânico que existia entre o Estado e a aristocracia rural. Coube ao Estado a tarefa de mediatizar a consolidação do trabalho livre para preservar o padrão de realização do capitalismo no Brasil, caracterizado pela subordinação e articulação ao ciclo de reprodução do capital nos países centrais.

A Lei de Terras de 1850 se configurou como uma parte imprescindível de um conjunto de políticas “modernizantes” adotadas pelo Estado brasileiro, cujo objetivo era adequar as estruturas socioeconômicas do país em relação as determinações do capitalismo internacional, sem renunciar aos fundamentos de sua organização produtiva. Dessa conformação, a burguesia agroexportadora apresenta de maneira notável sua posição e função na teia do mercado internacional. Localizada na periferia do capitalismo mundial, a burguesia brasileira constitui-se enquanto uma organização de agentes econômicos e políticos responsáveis por calibrar as estruturas produtivas do país conforme as variáveis que mantêm equilibrado o padrão de realização do capitalismo nos polos centrais.

3.8 O Conceito de Camponeses

Desde a antiguidade clássica, os aspectos referentes a vida camponesa tornaram-se matéria-prima para uma vasta produção nas artes e na literatura. De modo particular, estes registros buscaram enfatizar a simplicidade da vida rústica, o caráter virtuoso do trabalho e a terra como espaço imprescindível de realização humana.

Figura 2: Xilogravura medieval de camponeses em trabalho



A partir do século XIX, com o advento das sociedades industriais, o modo de vida dos camponeses deixa de ser fundamentalmente apenas interesse de integrantes de movimentos artísticos e dos cidadãos, fascinados com os ambientes bucólicos e idílicos, para ser convertido em legítimo objeto de estudo. Subitamente, os camponeses e os campesinatos foram trazidos para os cerne dos debates intelectuais e políticos e passaram a ser analisados tendo como referência uma perspectiva científica. Este processo de cristalização teórica não foi um fenômeno casual e espontâneo; pelo contrário, foi um imperativo para compreender o campesinato enquanto força histórica e contraditória, uma vez que, paralelamente ao desenvolvimento das sociedades industriais, as sociedades camponesas, de modo inteligível, desintegravam-se, mas também se reproduziam e se constituíam.

São diversas as possibilidades de definição conceitual do termo camponês. Cada área de conhecimento tende a ressaltar perspectivas específicas e acentuar os aspectos que lhes são constitutivos. Do mesmo modo, existe uma variedade de contextos históricos onde os camponeses estão presentes em distintas sociedades. Contudo, há reconhecimentos de princípios mínimos que nos permitem identificar a condição e a forma camponesa.

Para Shanin (2005), em *A definição de camponês: conceituações e reconceituações - o velho e o novo em uma discussão marxista*, ao pretender caracterizar um determinado termo expõe-se ao risco de generalizações enganosas que podem ser utilizadas de forma ingênua. Isto decorre, em grande parte, da incorrência de abstrações da densidade histórica de uma categoria específica ao desconsiderar que ela se insere em uma formação social mais ampla.

Há razões para definir “camponês” e há razões para deixá-la indefinida a palavra, uma figura de linguagem fora do domínio onde residem as criteriosas categorias do conhecimento. Tal decisão jamais é inconsequente, pois este conceito, se aceito

como tal, vincula-se ao próprio âmago do pensamento teórico sobre a sociedade global contemporânea e reflete-se em conclusões de imediato interesse político e analítico. O que importa são as maneiras como as palavras são utilizadas. (p.1).

A definição do lugar e do papel dos camponeses dentro de uma estrutura histórica complexa e específica está diretamente relacionada com a forma determinada que os concebemos. Portanto, responder à questão: “o que é um camponês?” é uma tarefa necessária porque as formas sociais que constituem o fundamento da investigação, e as teorias que se vinculam a elas, dependem desta definição.³⁴

A abordagem conceitual que o estadunidense Louis Kroeber desenvolveu em *Anthropolgy* (1948), sobre o camponês, pode ser considerada como um referencial não apenas dentro da antropologia rural clássica, mas, também, fora dela para muitos estudos dedicados a compreender o camponês como um tipo social. O autor apresenta o reconhecimento formal do campesinato como uma importante estrutura que rompe com a perspectiva acadêmica que sustentava um suposto isolamento geográfico e social dos camponeses em relação a uma estrutura social mais ampla. Assim ele resume:

Os camponeses constituem sociedades-parciais com culturas-parciais; eles são definitivamente rurais - mas vivem em relação às cidades do mercado; eles formam um segmento de classe de uma população maior e geralmente também contêm centro urbano ... eles não têm isolamento, autonomia política e autossuficiência das populações tribais, mas suas unidades locais mantêm grande parte de sua antiga identidade, integração e apego ao solo e cultos (p.284).

Embora Kroeber estivesse se referindo principalmente ao campesinato europeu, ele destacou elementos que passaram a orientar elaborações posteriores sobre a natureza sistematicamente integrada da vida social dos camponeses, e que ainda permanecem centrais nas análises sobre os camponeses e as sociedades que dela fazem parte. Os estudos que seguiram, particularmente sobre a América Latina, utilizando esta abordagem que inaugurou uma teoria sobre a vida social, contribuíram para romper com a perspectiva do confinamento exclusivo das comunidades isoladas.

Ainda que na definição de Kroeber já sejam encontrados elementos-chave que serão posteriormente utilizados para definir os camponeses, de fato foi Robert Redfield, um dos pioneiros nos estudos sobre o campesinato na América, quem iniciou realmente este novo processo de acumulação teórica fundamentado, particularmente, nos estudos que desenvolveu sobre várias comunidades camponesas mexicanas. Suas análises centralizaram-se nas

³⁴ Peasant Society: A Reader. Boston: Little, Brown and Company, 1967.

mudanças que surgiram como consequência das inter-relações entre as sociedades agrárias e a sociedade urbano-industrial.³⁵

O aspecto fundamental destacado por Redfield que distingue as comunidades tribais dos camponeses se refere a influência que a cidade tem na organização social destes últimos. Não havia camponeses antes das primeiras cidades e, por conseguinte, os povos primitivos sobreviventes que não se relacionam com a cidade não são camponeses.

Do ponto de vista teórico Redfield concentrou seus esforços com a proposição de elaborar formulações sobre um tipo ideal de sociedade camponesa que passou ao pensamento social, como a *Folk Society*³⁶. Neste sentido, os camponeses são os seguidores de uma classe mais ampla vinculados ao mercado, mesmo quando a parte mais significativa de sua produção se destina ao autoconsumo da unidade familiar. Seu traço central, sem dúvida, é constituído pela forma de dependência que possui com a sociedade maior em termos de exploração: “o camponês é um nativo rural cuja ordem de vida estabelecida há muito tempo dá muita importância à cidade”(1953, p.31).

Ao dedicar-se à tarefa de definir “camponês”, Henri Mendras (1978) também segue o percurso teórico no qual a análise das sociedades camponesas busca enfatizar a relação estrutural que existe entre as comunidades campesinas e as cidades. Assim, ele aponta que enquanto o selvagem vive em uma coletividade restrita e isolada do mundo exterior, o agricultor vive em uma sociedade industrial “de massas”, nas quais as coletividades locais não têm mais autonomia do que outros grupos ou organizações. A autonomia da coletividade local, para os camponeses, é relativa frente a uma *sociedade envolvente* que as domina, mas tolera suas originalidades.

Mendras define o camponês “como aquele que trabalha a terra para se nutrir (...), mas produz, também para uma *sociedade envolvente*” (1978, p. 44). Neste sentido, é possível identificar a existência de uma racionalidade camponesa fundamentada em um modo peculiar de viver, em que a produção de subsistência representa um aspecto imprescindível para a constituição desta sociedade, deste modo, em relação à racionalidade da sociedade capitalista, os camponeses são um tipo social que apresentam características específicas.

No final da década de 1950 e no início da década seguinte, a literatura sobre os camponeses recebeu um estímulo considerável das obras de Julian Steward e seus discípulos, entre eles, Eric Wolf, que recolheu os elementos mais expressivos de estudos anteriores,

³⁵ REDFIELD. R. Tepoztlan, a Mexican village. A study of folk life. Chicago: University of Chicago Press, 1930.

³⁶ REDFIELD. R. "The Folk Society and Culture," American Journal of Sociology 45, no. 5 (Mar, 1947): 731-742.

inclusive daqueles referentes a antiga tradição dos estudos camponeses, em especial os trabalhos elaborados por Chayanov para produzir uma das caracterizações mais completas sobre as sociedades camponesas.

Ao definir os camponeses, Eric R. Wolf (1955) lembra-nos que "as definições são ferramentas de pensamento, e não verdades eternas" (p.453). Com essa cautela ele rejeita a ideia de Redfield, e outros estudiosos das comunidades camponesas, de que a cidade é a chave para entender o campesinato, considerando as relações de poder como a variável central. Wolf destaca que o que distingue os camponeses dos povos primitivos não repousa no maior ou menor envolvimento exterior sofrido por um ou por outro, mas no caráter desse envolvimento:

Os camponeses são cultivadores rurais cujos excedentes são transferidos para as mãos de um grupo dominante, constituído pelos que governam, que os utilizam para assegurar seu próprio nível de vida, e para distribuir o restante entre grupos da sociedade que não cultivaram a terra, mas devem ser alimentados, dando em troca bens específicos e serviços. (1976, p.16)

Embora a cidade seja provavelmente produto das crescentes complexidades sociais que incluem os camponeses, isso não é inevitável. Em vez disso, Eric Wolf argumenta, de forma convincente, que é a cristalização do poder executivo que serve para distinguir o primitivo do civilizado, e não se tais controles de poder estão ou não localizados em um tipo de lugar ou em outro. O Estado é o critério imperativo para o reconhecimento da civilização, sendo que é o seu surgimento que determina o limiar de transição entre o cultivador de alimentos em geral e os camponeses. Assim, é somente quando um cultivador está integrado a uma sociedade com Estado - isto é, quando o agricultor fica subordinado às demandas e sanções dos detentores do poder fora de seu extrato social - que podemos falar apropriadamente em campesinato.

Na concepção de Foster (1967), de fato, os camponeses são principalmente agricultores, mas ele também ressalta que os critérios de definição devem ser estruturais e relacionais, e não ocupacionais. "Na maioria das sociedades camponesas, um número significativo de pessoas ganha a vida com a ocupação não-agrícola." (p.06). Não é o que os camponeses produzem que é significativo; é como e a quem eles dispõem o que produzem. Deste modo, ele define os camponeses como indivíduos que estando sujeitos ao controle jurídico instituído por terceiros, trocam parte do que produzem por itens que eles próprios não podem fabricar, em um cenário de mercado que transcende as transações locais.

Se o critério principal para definir a sociedade camponesa é estrutural - a relação entre a vila e a cidade (ou estado) - fica claro que os principais focos de interesse serão encontrados nesses laços. Eles têm vários aspectos, incluindo o social,

econômico, religioso, jurídico, histórico e emocional. No entanto, nos parece que o denominador comum crítico é que os camponeses têm muito pouco controle sobre as condições que governam suas vidas. (FOSTER, 1967, p.8)

Os camponeses, ocupando um nível socioeconômico muito baixo nos estados dos quais fazem parte, descobrem que as decisões básicas que afetam suas vidas são tomadas fora de suas comunidades e sempre foram realizadas desta maneira. Em George M. Foster, os camponeses não são apenas pobres, como tem sido frequentemente apontado, mas são relativamente impotentes ou, pelo menos, se consideram impotentes, pois apenas em raras revoluções camponesas, quando rompem com seus padrões habituais de comportamento, têm sido uma força na história do mundo. E mesmo assim, rapidamente eles parecem retornar ao estado apático e quiescente que normalmente caracteriza sua perspectiva da vida.

As expressões mais proeminentes da literatura antropológica e sociológica aplicadas ao assunto viam nos camponeses, particularmente entre 1930 a 1960, formações sociais de transição entre as sociedades tribais primitivas e o universo urbano. Ainda que estes estudos realizados de modo comparativo e sistemático são passíveis de serem submetidos a críticas, especialmente no que tange a ideia do evolucionismo, patente sobretudo nos trabalhos de Redfield, eles apontam para um aspecto relevante do campesinato que é a presença de códigos sociais singulares. Diferentemente das sociedades tribais eles podem ser compreendidos na forma pela qual o camponês se incorpora na sociedade global em que vive. Embora organizada em torno de códigos sociais específicos, como a antropologia clássica dedicou-se a compreender, a parcialidade das comunidades camponesas também se relaciona através dos vínculos econômicos em decorrência da produção de mercadorias.

A fusão entre a unidade de produção e de consumo, enquanto característica constitutiva do campesinato, ainda no início século XX, foi notadamente o cerne do empreendimento teórico do economista Russo Alexander Chayanov. O estudo publicado em 1925 na obra *A organização da unidade econômica camponesa* converteu-se em uma importante referência sobre a questão camponesa, mesmo que fosse elaborado a partir das condições específicas das comunidades camponesas russa. A caracterização do campesinato a partir do núcleo familiar e do equilíbrio trabalho-consumo existente na unidade doméstica assume uma centralidade fundamental na dinâmica específica do campesinato.

Para Chayanov (1925, 118)., a forma de organização dos camponeses é profundamente distinta do modo com o qual está organizado o trabalho realizado nas indústrias, pois o que fundamenta a vida dos camponeses não é o acúmulo do capital, mas a sobrevivência da família agricultora. Neste sentido, diferentemente do trabalhador assalariado, o camponês é “(...) sujeito criando sua própria existência”.

Teodor Shanin (2005), outro importante pesquisador, dentro da tradição teórica, para além da contribuição de Chayanov, desenvolve uma abordagem em relação à especificidade camponesa que pode ser considerada como um referencial para a construção mais atual do conceito de camponês. Grande impulsionador dos novos estilos camponeses, este autor inaugura o que Guzmán e Molina (2013) denominam como o marco teórico do *narodnismo* marxista.³⁷ Ao utilizar os trabalhos de Lenin, Chayanov e Kautsky, Shanin rompe com a perspectiva unilinear do marxismo ortodoxo agrário e recupera, assim, o notável legado de sua “multilinearidade” para o desenvolvimento dos países periféricos.³⁸ A centralidade na família, no trabalho e na terra constituem o eixo axial desta teoria e, sob esta combinação, se constitui a natureza peculiar do campesinato, sendo este caráter especial que fundamenta a verdadeira característica e definição dos camponeses.

Shanin (2005) desenvolveu uma argumentação crítica no que diz respeito às concepções generalizantes que compreendem os camponeses como pertencentes a uma sociedade, possuidores de uma economia e com uma organização política e social própria. A partir desta compreensão ele apresenta seis características fundamentais através das quais os camponeses podem ser distinguidos em comparação com os “outros”:

1) em primeiro lugar, tem-se dito que a economia dos camponeses se caracteriza por formas extensivas de ocupação autônoma (ou seja, trabalho familiar), pelo controle dos próprios meios de produção, economia de subsistência e qualificação ocupacional multidimensional; 2) em segundo lugar, os padrões e tendências da organização política dos camponeses têm, frequentemente, mostrado considerável semelhança entre diferentes regiões e países do mundo (...); 3) em terceiro lugar, normas e cognições típicas e muito semelhantes têm sido percebidas em campesinatos suficientemente afastados para obstar qualquer informação de simples dispersão. Esses padrões tanto refletem quanto por sua vez influenciam as formas de produção e de vida social. 4) Em quarto lugar, as unidades básicas e características de organização social e seu funcionamento tem mostrado considerável semelhança em todo o mundo (...); 5) em quinto lugar, pode-se isolar analiticamente uma dinâmica social específica da sociedade camponesa (é claro que, na realidade, a estatística e a dinâmica são indivisíveis). Particularmente a reprodução social, isto é, a produção das necessidades materiais, a reprodução dos atores humanos e do sistema de relações sociais mostram padrões específicos e genéricos dos camponeses (...); 6) finalmente, as causas e os padrões fundamentais de mudança estrutural têm sido corretamente expressas no quadro de referências, mais amplo que o campesinato, das sociedades nacionais e internacionais. (...) (SHANIN, 2005, p.1-3)

Ao admitir que não existe um modelo típico de camponês, Shanin procura compreendê-los a partir do estabelecimento rural familiar, ou seja, a definição de camponês perpassa a unidade de produção familiar como elemento comum. Contudo, suas

³⁷ GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005

³⁸ SHANIN, T. (org). 1983. **Late Marx and the Russian road: Marx and “the peripheries of capitalism”**. New York: Monthly Review Press.

características não são homogêneas, nem socialmente estáticas, de modo que se alteram no tempo e no espaço.

Concordando com o impulso geral das definições de Shanin e ancorado nos estudos de Eric Wolf, Sidney Mintz (1973, p.102) observou que os camponeses em nenhum lugar formam uma massa ou aglomerado homogêneo, nem economicamente e tampouco em seus aspectos culturais, mas estão sempre e em toda parte caracterizados pela diferenciação interna em muitas linhas. A capacidade de adaptar-se no tempo e no espaço provoca distinções significativas entre os sujeitos camponeses, nas tradições e em suas comunidades. Uma determinada fração do campesinato pode, a partir de um certo grau de desenvolvimento, assumir o protagonismo em lugares e períodos específicos, ao passo que em outros lugares este comportamento não se realiza. Não se pode, deste modo, desconsiderar estas diferenças locais do campesinato, todavia não se pode render a uma mera especialização. É com este pensamento que Mintz apontou para a necessidade de definições intermediárias de camponeses e sociedades camponesas: definições que se enquadram em algum lugar entre sociedades camponesas reais, por assim dizer, e o nível mais amplo de declaração de definição, adequado para descrever todos eles. "Definições ou tipologias de camponeses", afirmou, "terão que lidar com diferentes 'misturas' de classes camponesas, ou de grupos étnicos, em diferentes sociedades". (ibid. p.95)

3.8.1 O Conceito de Camponeses face à Realidade Agrária Brasileira

A utilização do termo camponês e a própria existência dos camponeses no Brasil foi objeto de intensos debates e controvérsias. Para um conjunto de notáveis historiadores brasileiros, como Viana (1987), Guimarães (1968), Velho (1969) e Prado Júnior (1972), partindo de perspectivas explicitamente divergentes, o segmento camponês apareceu apenas recentemente no cenário social brasileiro, com a chegada dos colonos europeus por volta de 1850. Para outros, como Linhares e Silva (1981) e Cardoso (1979), anterior ao século XIX, o sistema agrário brasileiro conseguiu abrigar uma mão de obra diversificada, na qual estava incluída os camponeses ou, ao menos, trabalhadores que desempenharam atividades que serão descritas como protocamponesas. Em grande parte, esta polêmica é resultado do problema da definição de camponês, do destino histórico desses sujeitos, de descrições e modelos desenvolvidos para camponeses concebidos em outros lugares e em outros tempos.

A transposição mecânica do conceito de camponeses elaborados a partir de estudos de outras realidades históricas para a análise concreta da formação agrária brasileira é um procedimento que, inevitavelmente, tende a negar a possibilidade da interpretação dessa realidade em seus próprios termos, fundamentado em sua própria lógica. Caio Prado Júnior³⁹ e, posteriormente, José de Souza Martins⁴⁰, prudentemente questionaram, assumindo posicionamentos teóricos nitidamente distintos, a natureza metodologicamente insustentável deste esquema conceitual inflexível. No entendimento de ambos, as determinações singulares e as situações sociais específicas da sociedade brasileira são estruturalmente distintas de concepções políticas de outras formas de organização sociais agrárias, particularmente àquelas elaboradas nos fins do século XIX e no começo do século XX.

José de Souza Martins (1990) compreende que a ausência de um conceito para o camponês de uma categoria que o localiza socialmente e o defina de modo uniforme e completo, evidencia a forma com a qual se tem dado a sua participação no processo histórico brasileiro.

As diferentes palavras, que em diferentes lugares designavam o camponês, tinham um duplo sentido, como disse antes. Definiam-no como aquele que está em outro lugar, no que se refere ao espaço, e como aquele que não está senão ocasionalmente, e nas margens, nesta sociedade. Ele não é de fora, mas também não é de dentro. Ele é, num certo sentido, um excluído. (p.25)

O conceito de camponês, originalmente, referia-se a um fato bem localizado estrutural e historicamente, não sendo os cientistas sociais os formuladores do termo, mas apenas sendo responsáveis pela sua apropriação. A dimensão da utilização deste conceito está relacionada, em grande parte de seu valor explicativo, nas distintas situações concretas. (VELHO, 1969).

O foco analítico dos intelectuais em direção ao campesinato e a condição camponesa adquiriu espaço definitivo nas academias brasileiras durante os anos 1950 e 1960. Este fenômeno correspondeu ao aparecimento de forças sociais no campesinato, cuja forma de organização e mobilização não encontravam, até então, precedentes na história do país. Anterior a este período, um trabalhador que na Europa e na América latina eram classificados como camponeses, no Brasil tinha designação própria, distintiva até em cada região.

Famoso tornou-se o *caipira*, palavra provavelmente de origem indígena, usada para designar o camponês das regiões de São Paulo, Minas Gerais, de Goiás, do Paraná, do Mato Grosso do Sul. No litoral paulista, esse mesmo trabalhador é denominado de *caçara*. No nordeste do país, chamam-no de *tabaréu*. Noutras partes é conhecido como *caboclo*, palavra muito difundida que quer dizer diferentes coisas em diferentes épocas e em diferentes lugares. (MARTINS, 1990, p. 22)

³⁹ PRADO, Caio, Jr. **Contribuição para a Análise da Questão Agrária no Brasil**. In: PAIVA, Ruy Miller et al. A agricultura subdesenvolvida. Petrópolis: Vozes, 1969. p. 9-22.

⁴⁰ MARTINS, J. S. 1981. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes.

A palavra camponês surge no Brasil como uma expressão política que buscou unificar as denominações de diferentes sujeitos sociais que tinham como característica comum a relação de dependência com a terra como forma fundamental de sobrevivência. Este termo não é meramente uma demarcação conceitual, ele pretende manifestar uma diversidade de tipos sociais em situações de classe e com um elevado grau de densidade histórica, de modo que, outras formas de designações mostram-se insuficientes para alcançar as determinações singulares dessas organizações sociais e a complexidade de suas contradições.

Pensar as condições camponesas atuais é uma tarefa que se formula resgatando os aspectos fundamentais da gênese destas formações sociais sem desconsiderar a essência das práticas territoriais e socioespaciais pautadas pela manutenção da luta pela permanência histórica. Conforme Oliveira (2007) não se trata somente de uma luta fundamentada unicamente numa escolha de vida, diz respeito, também, à pretensão de forjar uma sociedade melhor, na qual cidadania, justiça e dignidade estejam presentes. Assim, a gênese e a trajetória dos camponeses brasileiros, resultantes da expansão do capitalismo no Brasil, está intrinsecamente relacionada às questões políticas, econômicas, culturais, ambientais, dentre outras.

Em *As populações meridionais no Brasil*, Oliveira Viana (1987), um dos eminentes defensores da interpretação de que na grande propriedade colonial se desenvolveu uma sociedade feudal à imagem da sociedade portuguesa, destaca a existência de três classes durante o período de hegemonia da monocultura açucareira: os escravos, “a família senhorial” e os agregados. Estes últimos se distinguem dos escravizados por sua condição econômica, sua origem étnica e pela sua situação social. Ao fazer referência a estes indivíduos, em sua maioria mestiços, Viana foi um dos primeiros que, historicamente, tentou definir algum tipo rural em nosso meio agrário.

...são uma sorte de trabalhadores livres. Diferem, porém, dos colonos propriamente ditos. O colono alemão de Santa Catarina é um pequeno proprietário. O colono italiano das fazendas paulistas é um trabalhador salariado, ou um parceiro. Os agregados vicentistas não são uma nem outra cousa. Esses agregados são moradores ou foreiros. Habitam o perímetro das senzalas, em pequenos lotes alforriados, em toscas choupanas, circundantes ao casario senhorial, que, do alto de sua colina, os centraliza e os domina. Da terra fértil extraem, quase sem nenhum trabalho, o bastante em caça, frutos e cereais para viverem vida frugal e indolente. Representam o tipo do pequeno produtor consumidor, vegetando ao lado do grande produtor fazendeiro (1987, p.65).

Na sociedade colonial, o agregado seria um indivíduo que apresentava, em relação à terra, uma conexão muito instável, constituindo uma massa de nômades e “inúteis” que subordinados ao proprietário rural, orbitavam nas dependências das fazendas. O feudalismo

transplantado para o Brasil, conforme Viana, ao contrário do que acontecia na Europa, não se constituía em uma elaborada hierarquia de classes, onde a terra, enquanto fator escasso, foi a responsável pela subordinação entre os servos e o senhor. Aqui, a abundância de terras apresentou obstáculos para que fosse estabelecido um vínculo permanente e sólido entre os agregados e a classe senhorial. Esta foi a razão pela qual as classes sociais que formaram a sociedade brasileira fossem marcadamente fluidas e informes, pouco definidas e inorgânicas. Deste modo, no pensamento de Viana, a especificidade de nossa organização social estaria no fato de que, sob o prisma dos interesses econômicos, no Brasil não teria se constituído classes sociais rurais. Todavia, se desta perspectiva essas classes seriam desarticuladas e pulverizadas, da perspectiva política teria formado a relação de patronagem, caracterizada por laços de solidariedade entre as classes inferiores e superiores.

Uma das principais expressões das discussões sobre a formação social do Brasil na década de 1960, Nelson Werneck Sodré, cujo pensamento ainda é matéria prima para formulações importantes sobre a sociedade brasileira, atribuía ao latifúndio, uma vez vinculado ao capital estrangeiro, à responsabilidade por impor as restrições mais expressivas ao desenvolvimento industrial do país. Tal como teorizava Oliveira Viana, Sodré sustentava que o processo de transição do modo de produção escravista ao capitalismo no Brasil teria sido caracterizado por um estágio de regressão feudal.

Assiste-se, assim, o colonizador, originário de uma área em que domina o modo feudal de produção, regredir ao modo escravista, por imposição da finalidade mesma da produção colonial. Verifica-se, claramente, que a exploração colonial e o trabalho escravo são sinônimos, são peças inseparáveis do mesmo processo. Nesse processo, a propriedade da terra não tem, de início, nenhuma função apreciável. Ela não o condiciona ou determina. O processo é independente dela. A criação de um sistema produtor importa, no caso brasileiro, na transplantação dos elementos humanos: — o colonizador, senhor de escravos, que regride do modo feudal ao modo escravista — o trabalhador, escravo, que permanece no estado em que se encontrava ou evolui da servidão para a escravidão; — o indígena, fugitivo, que é expulso da área de produção, mantendo o regime de comunidade natural pela fuga, ou sendo submetido à escravidão, em determinadas zonas ou determinadas fases. (SODRÉ, 1962, p.70)

Embora, não encontramos em Sodré e Oliveira Viana uma definição explícita de camponês é possível identificar que eles apresentam uma concepção fundada na transposição teórica do camponês da Idade Média. Para ambos, não possuímos um campesinato antes do século XIX. Somente após a implantação do trabalho livre e da difusão de pequenas propriedades rurais que o elemento camponês emergiu definitivamente na paisagem brasileira.

Seguindo esta mesma orientação da sucessão histórica de cronologia linear, onde um modo de produção deriva da evolução e superação das contradições produtivas do modo anterior, Alberto Passos Guimarães, na célebre obra *Quatro Séculos de Latifúndio* (1968),

apresenta a formação da propriedade camponesa no Brasil como resultante do irreduzível e prolongado enfrentamento entre as populações pauperizadas do campo e a classe dos latifundiários.

Foram precisos três séculos de ásperas e contínuas lutas, sangrentas muitas delas, sustentadas pelas populações pobres do campo contra os todo-poderosos senhores de terra, para que, por fim, a despeito de tantos insucessos, despontassem na vida brasileira os embriões da classe camponesa. (GUIMARÃES, p.105)

Embora, objetivamente, situe o aparecimento da pequena propriedade camponesa como instituição consolidada somente no século XIX, o autor defende que o campesinato brasileiro foi gestado ainda nos tempos coloniais por uma massa de trabalhadores livres e miseráveis. Seriam os “posseiros” e “intrusos”, ocupantes das terras devolutas, os precursores da classe camponesa no Brasil. Essa população de espoliados, que para Guimarães foram os primeiros a desafiar o sistema de latifúndio e, conseqüentemente o poder das oligarquias agrárias, foram os responsáveis pela multiplicação das posses e, com elas, ampliavam as dimensões e a consciência da nova classe de cultivadores da terra.

Para José de Souza Martins (1981) os camponeses no Brasil foram formados inicialmente pelos agregados, posseiros e os sitiantes. Estes dois últimos segmentos, em alguns momentos, se confundiam, porque a condição de posseiro dizia respeito ao vínculo jurídico com a terra, quando o camponês usufruía da posse, mas não detinha o domínio. Contudo, independente da relação legal que tivesse com a terra, os camponeses eram essencialmente uma massa duplamente excluída: da condição de proprietários de terras e da condição de escravos, já que não podiam ser convertidos em renda capitalizada do tráfico colonial. Estes trabalhadores são elementos-chave para compreender a condição camponesa que irá se estabelecer ao longo da história: “ É, aliás o que basicamente caracteriza os camponeses brasileiros durante todo esse tempo, como produtores de gêneros alimentícios de consumo interno, “lavoura de pobre” como ainda hoje se costuma dizer (MARTINS, 1981, p.39).

Prado Júnior (1972), um dos principais expoentes defensores das teses da inexistência de “restos feudais” no país, assegura que, na teoria clássica, o camponês é o explorador e ocupante efetivo da terra, o empresário da produção, ainda que não possua o título patrimonial; é o detentor dos meios de produção, entre os quais os animais e instrumentos de trabalho. Os privilégios que o senhor feudal se acha investido justificam a exploração do camponês e determina a obrigatoriedade desses trabalhadores em fornecer-lhe alimentos e trabalho. Deste modo o conceito de camponês, como apreendido pelo autor, seria inaplicável

para a realidade brasileira, uma vez, que o país emergiu dentro do modo de produção capitalista.

O historiador sustenta a perspectiva de que o trabalhador da exploração em ampla escala no Brasil, não podia ser identificado como camponês, uma vez que ele não se configurava enquanto elemento central da produção, ou seja, não era um empresário. Tratava-se de uma força de trabalho subjugada pelo latifundiário, não apresentava nenhum vínculo efetivo com este meio de produção.

O trabalhador livre de hoje se encontra, tanto quanto seu antecessor escravo, inteiramente submetido na sua atividade produtiva à direção do proprietário que é o verdadeiro e único ocupante propriamente da terra e empresário da produção, na qual o trabalhador não figura senão como força de trabalho a serviço do proprietário e não se liga a ela senão por esse esforço que cede a seu empregador. Não se trata assim, na acepção própria da palavra, de um camponês (PRADO JÚNIOR, 2004, 46-47)

Fundamentalmente, os fatores responsáveis pela sobrevivência dos trabalhadores eram a compensação e a remuneração provenientes dos serviços prestados. Neste sentido, a luta desses sujeitos não estava direcionada para a livre utilização e disponibilidade da terra, tampouco para libertar-se da subordinação ao proprietário da terra, o que de fato estes trabalhadores reivindicavam, como ressalta Prado Júnior (1981), eram melhores condições de salário e trabalho. Esta condição era resultado da manutenção da grande exploração rural, que secundarizava a agricultura de subsistência, restringindo a formação de um campesinato no cenário rural brasileiro. Contudo, como salienta, Maria de Nazaré B. Wanderley,⁴¹ ele não nega a existência de camponeses na agricultura brasileira, mas sua posição a respeito é de que se trata de "um setor residual da nossa economia" e de que não existe relação direta entre este setor camponês e a grande propriedade.

A problemática da ausência de uma definição completa de camponeses para a realidade brasileira foi colocada em perspectiva teórica e histórica mais ampla a partir da abordagem desenvolvida por Ciro Flamarion Cardoso no livro *Escravo ou Camponês? O Proto-Campesinato Negro nas Américas*. Contrapondo ao pensamento de Caio Prado Júnior, Cardoso despreza a teoria da dependência e seguindo a trilha aberta pelo historiador polonês Tadeusz Lepkowski, percorre a ampla produção historiográfica que possibilita fundamentar a tese da formação de um campesinato na vigência do sistema escravista. Concebendo que a noção de camponês é, talvez, uma das mais escorregadias que existem, por referir-se a

⁴¹ PRADO JÚNIOR, Caio, citado por WANDERLEY, Maria De Nazaré Baudel. Camponês, um trabalhador para o capital. Mimeo.

realidades muitíssimo variadas no tempo e no espaço, o autor define, do ponto de vista econômico, uma estrutura camponesa partir de quatro características fundamentais.

Acesso estável à terra, seja em forma de propriedade, seja mediante algum usufruto; 2) trabalho predominantemente familiar – o que não excluiu, em certos casos e circunstâncias, o recurso a uma força de trabalho adicional, externa ao núcleo familiar; 3) economia fundamentalmente de auto-sustência, sem excluir por isso a vinculação (eventual ou permanente) ao mercado; 4) certo grau de autonomia na gestão das atividades agrícolas (...) (1979, p. 56)

Através de determinações como estas Cardoso desenvolveu um dos temas mais polêmicos dentro da historiografia agrária brasileira, a questão da chamada “brecha camponesa”⁴² As constatações básicas que o autor faz em relação as atividades camponesas autônomas dos escravos são que a atribuição de parcelas de terras e de tempo para que os escravizados pudessem desenvolver atividades agrícolas era uma característica universal do escravismo americano; e que esta prática, que se referia fundamentadamente à economia de subsistência, tendeu-se a transformar-se em um direito que, em certos casos, foi garantido pela força da lei.

A teoria da formação do protocampesinato, dentro do plantation, materializado no conceito de brecha camponesa, teve em Jacob Gorender (1992), um dos mais contundentes críticos. Sua oposição a esta tese fundamentava-se na impossibilidade de os escravizados desenvolverem qualquer forma de atividade agrícola de maneira autônoma e regular. De acordo com o autor quando houve concessões para que no dia de folga os escravizados cultivassem áreas de terras, o propósito era meramente produzir o próprio alimento, estando, dessa forma, a serviço dos poderes senhoriais. O caráter aleatório desta prática mostra que ela não era consolidada, mas sim, meramente concessões senhoriais as quais nunca conseguiram constituir-se parte estrutural do sistema. Neste sentido, os conceitos de brecha camponesa e protocampesinato negra não são para Gorender aplicáveis às diversas situações coloniais na América, uma vez que estas atividades autônomas não tiveram ocorrência generalizada como Ciro Flamarion faz parecer.

Aproximando-se das proposições de Cardoso (1979), Maria Yedda Linhares e Francisco Carlos Teixeira da Silva, opondo-se radicalmente a toda uma tradição historiográfica brasileira que identifica as formas camponesas como um elemento novo no horizonte social do Brasil, apresentam um outro quadro interpretativo no qual existe indícios de uma prática camponesa dentro do sistema escravista. Neste panorama, aparece um

⁴² Ciro Flamarion Cardoso utilizou o conceito “brecha camponesa” para estudar essencialmente o protocampesinato escravo, não obstante, o referido conceito pode ser ampliado, a exemplo do que fez o antropólogo estadunidense, Sidney Mintz, incluindo, em sua análise para as Antilhas, os camponeses livres proprietários e não proprietários de terra (MINTZ, 1974, p. 146-156).

segmento de produtores que, vinculados profundamente com o latifúndio, atendiam suas necessidades não somente como estratégia de obter renda, mas também com o objetivo de garantir a normalidade de uma relação de subordinação pontilhada de tensões.

Teríamos assim, fundamentalmente, três formas de produção dedicadas ao abastecimento do mercado interno: a) a brecha camponesa constituindo um protocampesinato; 2) os lavradores diretamente subordinados aos senhores de engenho; e) os pequenos produtores do Agreste e do Sertão, além, é claro, da pecuária. (LINHARES e SILVA, 1981 p.136)

A tentativa de encontrar na produção de subsistência a via pela qual o camponês brasileiro pode ser identificado e definido revela que o aspecto econômico é uma dimensão essencial na condição camponesa. A centralidade do conceito de camponês assentada neste aspecto é uma característica marcante nas principais referências que se dedicaram a compreender as gêneses das formas camponesas no Brasil. Porém, se reduzirmos o conceito de camponês somente a dimensão econômica teremos a ideia de um campesinato quase que “inventado”, ainda nos tempos coloniais, para regular um sistema de produção em grande escala de monocultura. Neste termo, designações como agricultor familiar e pequenos produtores podem fazer referência a esta categoria e revelar as características fundamentais destes tipos sociais.

É, portanto, a dimensão política que garante não somente a atualidade, mas, principalmente, a tônica do conceito de camponês e campesinato para a realidade agrária brasileira. Carvalho (2016) observa que embora muitos dos campesinatos ao redor do mundo terem permanecido fragilizados economicamente e socialmente, discriminados e desprezados, a maior parte deles pode superar os diversos cativeiros econômicos, políticos e ideológicos a que se achavam submetidos. Isso foi possível pelo empreendimento de lutas sociais de emancipação, com capacidade de resistir socialmente à tendência e às iniciativas dominantes de destruí-los.

Quando os camponeses elaboram estratégias de resistir socialmente às distintas formas de desagregá-los, existe neste sentido, uma afirmação de um modo de viver e produzir. Contudo, quando ele não somente resiste, mas se reconhece enquanto responsável pela construção de sua autonomia e, acima de tudo quando se assume como uma força política, então o campesinato se comporta como classe social.

Como considera Martins (1981):

Nesse plano, a palavra camponês não designa apenas o seu nome, mas também o seu lugar social, não apenas no seu espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico (p.23)

Através da coexistência com outros atores sociais, o camponês se constitui enquanto uma categoria política, identificando-se pela possibilidade de organizar-se socialmente com o propósito de unificar os interesses e projetá-los. A esse respeito, a construção da história social dos camponeses precisa superar e romper a predominância dos aspectos econômicos em detrimento dos políticos.

Marques (2008) em concordância com o pensamento de José de Souza Martins defende a atualidade do conceito de camponês e a relevância em utilizá-lo para compreender a realidade social brasileira, especialmente, no que concerne aos problemas agrários do país. Conforme a autora, ainda que existam controvérsias no que se refere a utilização do termo camponês ele não pode perder sua aplicabilidade, pois os processos sociais aos quais está incorporado se acentuam face a nova realidade do campo perante o cenário econômico e político vigente.

[...] Entendemos o campesinato como uma classe social e não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida. Enquanto o campo brasileiro tiver a marca da extrema desigualdade social e a figura do latifúndio se mantiver no centro do poder político e econômico - esteja ele associado ou não ao capital industrial e financeiro - o campesinato permanece como conceito chave para decifrar os processos sociais e políticos que ocorrem neste espaço e suas contradições. Portanto, defendemos a atualidade deste conceito, cuja densidade histórica nos remete a um passado de lutas no campo e ao futuro como possibilidade. (MARQUES, 2008, p. 58)

Qualquer definição que seja apresentada ao termo camponês face a realidade brasileira precisa ser pensada considerando o campesinato brasileiro como resultado das contradições da expansão do modo de produção capitalista no país. Os camponeses não são apenas representantes de uma forma de produção específica, mas apresentam, também, uma dimensão histórica e social dos enfrentamentos que os caracterizam.

4. OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas neoliberais empreendidas, sob medida, para os países da América Latina nos anos 1990 pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros, defendiam uma nova relação entre Estado e sociedade civil fundamentada na parceria público-privada, ou seja, na adoção de uma forma de organização administrativa descentralizada e flexível.

A efetivação e legitimação do neoliberalismo decorreu por meio da criação de um Estado mínimo, no que tange à intervenção na economia e o compromisso com as questões sociais fundamentais, sem comprometer, todavia, a preservação da ordem vigente, assegurando, que mesmo diante de uma conjuntura de crise, os interesses da classe hegemônica fossem preservados.

No cerne da defesa do capitalismo de livre mercado a educação assumiu um papel estratégico na formação da chamada acumulação flexível, ou reserva de mão de obra adequada e disciplinada às novas demandas da reprodução do capital. Portanto, para os aparelhos hegemônicos, as políticas educacionais aceitáveis eram àquelas que permitiam aos países a integração ao mercado global e à sua população se proteger do desemprego. Estes objetivos seriam supostamente atingidos através do desenvolvimento da competência empregatícia adaptável do indivíduo. Nestes termos, as políticas educacionais se direcionaram, como pontua Gentili (1998, p.89), para “[...] garantir a transmissão diferenciada das competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar, nos exigentes mercados de trabalho, pelos poucos empregos disponíveis”.

As reformas estruturais gestadas e executadas pelos organismos internacionais foram implementadas, no Brasil, mediante a instrumentalização de políticas educacionais para as camadas proletarizadas da população. Somente os processos educacionais teriam o alcance e o potencial necessário para alinhar a formação social às concepções ideológicas neoliberais. Como bem destacou Adolf Berle, um dos mais importantes conselheiros de Kennedy e Johnson: “na América Latina o campo de batalha é pelo controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semieducados. A estratégia é conseguir a dominação através dos processos educacionais”⁴³

⁴³ Ver LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

A educação ocupava um espaço central nas proposições dos aparelhos hegemônicos com uma função ideológica bem específica. O alívio da pobreza e a consequente inserção dos países periféricos no “mundo globalizado” seriam alcançados mediante o imprescindível alinhamento das políticas educacionais nacionais com a agenda neoliberal de reorganização dos fatores de produção e do desenvolvimento social.

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social, ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (BANCO MUNDIAL, apud LEHER, 1999, p.23).

A eleição de Fernando Collor de Mello e a vitória do projeto neoliberal, o qual durante o governo Itamar Franco teve continuidade e foi intensificado pelo governo FHC, representou simultaneamente um retrocesso político para as forças sociais expressadas pela classe de trabalhadores precarizados e provocou um refluxo para a ampla maioria das organizações e movimento populares. O espectro desses retrocessos compreendia desde a criminalização das organizações populares através da participação imprescindível da mídia corporativista até a cooptação de lideranças das forças sociais para a burocracia estatal. Uma das mais eminentes constatações deste fato pode ser verificada com a mudança de atuação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que redirecionou seu eixo político estratégico da luta classista para a formação sindical-instrumental referenciada pelo exercício da cidadania. Como bem observou Armando Boito Jr. em relação à tendência da organização em formular políticas para a formação profissional na direção da cidadania: “seu enfraquecimento era estratégico para a consolidação do neoliberalismo”.

Se por um lado os anos 1990 foram marcados pela afirmação de uma pauta conservadora com a qual seus proponentes objetivaram subordinar a educação à dinâmica da reprodução do capital, por outro lado, houve uma reação inédita dos movimentos sociais. Conforme Baiarle (1994) a complexificação do tecido associativo e a nova conjuntura política dos anos 1990 levaram a necessidade de os movimentos sociais terem um papel mais propositivo, instituinte. Um dos exemplos mais expressivos desta dimensão participativa veio principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tensionando o Estado a reconhecer e viabilizar as experiências educativas de escolarização que estavam sendo forjadas pelas organizações e movimentos populares.

Ao fazer referência a este momento de crescimento de articulação entre as diferentes entidades e organizações para contrapor as reformas de orientação neoliberal, Menezes Neto (2003) destaca que no 5º Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais em Brasília, que

aconteceu no ano 1991, questões relacionadas à educação são abordadas a partir do tema “Participação política nas questões sociais”. Dentre as propostas aprovadas pelas diferentes categorias de trabalhadores rurais, destacam-se: a defesa da escola pública compatível com as especificidades do meio rural, a elaboração de currículos vinculado ao cotidiano dos agricultores, a adoção do método Paulo Freire, campanhas de alfabetização, flexibilização do turno escolar, implantação de colégios agrícolas, condições de acesso às escolas, qualificação dos professores, luta pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelo Congresso Nacional e inserção do movimento sindical nos Conselhos de Educação e Cultura.

Esta plataforma de deliberações evidenciava que os trabalhadores rurais começavam a assumir de forma mais efetiva a tarefa de formação política de seus quadros e a educação das crianças e jovens. Esta iniciativa correspondia a um amplo processo de mobilização de forças sociais que colidia com as estratégias e ações das diferentes esferas do governo que objetivam prosseguir com o ritmo acelerado do avanço do capitalismo no campo. Como assinala Grzybowski (1991, p.32) sobre este embate:

Nem se reproduz o modelo de desenvolvimento capitalista selvagem, nem as forças democrático-populares têm se mostrado capazes de ganhar a hegemonia e complementar um modelo alternativo. Ou melhor, as lutas políticas dramáticas nesta conjuntura de crise revelam o quanto as classes interessadas na expansão capitalista de nossos países são ainda autoritárias, não admitindo ser desafiadas e contestadas em sua estratégia.

No campo, as forças sociais refratárias aos mecanismos fisiológicos e corporativos dos setores dominantes, notavelmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, respondiam aos retrocessos que inviabilizavam a reforma agrária “ampla, geral e massiva” demandada pelos trabalhadores mantendo a agenda política e as pautas de mobilização junto à opinião pública. No entanto, para além do debate que caracterizou sua trajetória na década anterior, a reivindicação fundamental do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi adquirindo novos conteúdos. A luta pela reforma agrária não estava mais restrita à dimensão da regularização e reorganização fundiária. Ela passou a ser anunciada de forma mais efetiva a partir de uma perspectiva histórico-social na qual o sujeito sem terra e sua situação histórica passaram a figurar na centralidade da questão.

...querem mais do que a reforma agrária encabrestada pelos agentes de mediação. Querem uma reforma agrária para as novas gerações, uma reforma que reconheça a ampliação histórica de suas necessidades sociais, que os reconheça não apenas como trabalhadores, mas como pessoas com direito à contrapartida de seu trabalho, aos frutos do seu trabalho. Querem, portanto, mudanças sociais que os reconheçam como membros e integrantes da sociedade. (MARTINS, 1994, p.156)

Estes desdobramentos na luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foram fundamentais na correlação de forças nos anos 1990, momento em que os mecanismos

da luta de classes que se encontravam em franco funcionamento estavam amplamente desfavoráveis para o conjunto dos proletarizados. Mesmo que as organizações coletivas dos trabalhadores não tenham conseguido impor significativas restrições ao avanço da execução das medidas contidas na agenda neoliberal, como foi o caso das privatizações de empresas estatais, o MST se tornou uma das maiores expressões políticas da América Latina na luta pela reforma agrária. Isto foi possível através da ampliação de sua base de apoio e atuação. Menezes Neto (2003) enfatiza que:

O MST, contrariando as expectativas políticas que enxergavam o esgotamento das lutas pela terra no Brasil, cresce e consegue se impor como um movimento social e sindical fundamental nos anos 90, lutando pela reforma agrária, ideia que parecia derrotada pela modernização capitalista do campo. É fundamental observar que o MST, no decorrer dos anos, modifica-se e recria nas suas ações políticas, apresentando-se, a partir dos anos 90, como um movimento social que luta por mudanças mais amplas que a simples divisão de terra. (p.53)

Essas novas formas de organização sociopolítica e econômica do MST, que marca o período que Fernandes (2000) define como de territorialização e institucionalização, o transforma em uma organização híbrida, múltipla e plural que tem o trunfo da conquista do território para um processo de recriação permanente. Neste momento, a questão do direito à educação para a população camponesa é apresentada formalmente pelos coletivos de trabalhadores camponeses e com a especificidade de que seriam as políticas públicas as portadoras da implementação desta reivindicação histórica.

Após o processo de redemocratização e a aprovação da Constituição de 1988 os direitos sociais da população camponesa pautaram inúmeros debates, especialmente questões referentes a heterogeneidade do campesinato brasileiro e do respeito a esta diversidade. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 algumas demandas dos camponeses foram contempladas, dentre essas, as adequações curriculares às peculiaridades do meio rural.

Na esteira desta abertura legal e política os movimentos sociais passaram a discutir a mudança do termo educação rural para Educação do Campo. Conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), a utilização da expressão campo provoca uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam assegurar a sobrevivência deste trabalho. Deste modo, no final dos anos 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra passa a ser discutida no cerne das reflexões sobre a Educação do Campo com o intuito de conceber uma educação básica do campo direcionada aos interesses e ao desenvolvimento econômico e sociocultural

dos povos que vivem e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças culturais e históricas.

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, notadamente sobre os camponeses. (CALDART, 2009, p.47-48).

As discussões iniciais para a consolidação da concepção de Educação do Campo aconteceram no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997 com a participação de mais de vinte instituições de ensino superior do país. Estas discussões avançam em outros espaços e momentos, como nas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, com a efetiva participação da sociedade civil, órgãos governamentais e entidades internacionais, afirmando a necessidade da implementação de políticas públicas para a Educação do Campo e ampliando esta reivindicação para todos os níveis de ensino.

Em suma, conforme Camacho (2013), as razões primordiais que levaram a idealização de um projeto de educação peculiar, denominado de Por Uma Educação do Campo, era, de um lado, a marginalização social e educacional a qual estavam submetidos os moradores do campo naquele momento. A condição de miséria, desigualdade social e avanço predatório do capital no campesinato se integravam com a inexistência de políticas públicas para a educação no campo. Por outro lado, a luta pela Educação do Campo se torna possível em virtude dos movimentos sociais de trabalhadores camponeses estarem construindo sua luta pela terra e, simultaneamente, por um projeto de desenvolvimento para a sociedade distinto do projeto do agronegócio.

Como aponta Caldart (2005, p.2), no contexto originário da Educação do Campo, estão entre seus principais elementos:

[...] ao mesmo tempo emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas, e entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária; - também o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustenta uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo. [...].

Desta maneira, a luta pela Educação do Campo se origina nos problemas sociais, econômicos e educacionais que os camponeses enfrentavam e, por conseguinte, na tentativa dos movimentos sociais camponeses em encontrar soluções. A necessidade de conter o avanço do capitalismo no campo é outra característica do processo de construção da Educação do Campo. É neste cenário de intensas contradições e lutas para superar estes desafios

históricos vividos pelos trabalhadores do campo que a educação se apresenta como instrumento de resistência para contribuir na luta pelo acesso e permanência na terra tendo em vista a reprodução do campesinato como classe social e como modo de vida.

4.1 A Concepção de Educação do Campo na Perspectiva dos Movimentos Sociais

Durante muitos anos distintos projetos, ações e programas educativos vinculados aos interesses da classe social dirigente foram destinados de forma hegemônica pelo Estado ao campesinato brasileiro, com o objetivo de ampliar e garantir segurança à reprodução ampliada do capital no contexto do desenvolvimento agrícola através da educação rural. A concepção de educação que tal paradigma sustentava e que ainda sustenta, pois atualmente ainda está presente na realidade agrária, é uma negação a qualquer possibilidade de permitir aos proletarizados do campo melhores condições de vida e de trabalho.

Contrapondo a perspectiva do enquadramento dos trabalhadores camponeses no sistema produtivo moderno e, que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais no contexto agrário brasileiro com explícitas desvantagens para as famílias agricultoras que necessitam da terra para reproduzir-se materialmente e socialmente, uma ampla mobilização dos sujeitos camponeses na década de 1990 foi desencadeada com a finalidade de questionar e apresentar alternativas para o desenvolvimento rural hegemônico em que os processos educativos eram eixos centralizadores.

Esta atuação dos trabalhadores camponeses, organizados em diferentes coletivos até então sem precedentes na história nacional, conduziu a um movimento de inserção da educação para as populações do campo na agenda política do país e, como resultado, foi incorporado ao contexto da educação brasileira uma nova expressão para referência e debate: Educação do Campo.

O alcance histórico da Educação do Campo pode ser medido pela implementação de seus programas e políticas públicas em escala nacional que, apesar das contradições, possibilitam articular e desenvolver diferentes experiências educativas que estavam sendo realizadas isoladamente por todo o país. Todavia, o que assegura a originalidade deste movimento é o seu vínculo com as lutas sociais dos trabalhadores camponeses.

A atuação dos movimentos sociais camponeses nas últimas décadas trouxe uma nova referência para marcar e definir o lugar das lutas políticas dos povos que vivem e trabalham no campo em relação ao processo de desenvolvimento econômico hegemônico. A emergência da Educação do Campo representa, neste sentido, uma das manifestações mais atuais da densidade histórica que os camponeses conservam enquanto força social refratária aos

mecanismos econômicos e políticos que tentam lhes subjugar às diretrizes que legitimam e organizam os fundamentos da expansão das relações capitalistas de produção. Pelo fato de incorporar os tensionamentos sociais e as reivindicações camponesas acumuladas e decantadas ao longo da história do país, a concepção de Educação do Campo é portadora de uma compreensão teórica que expressa toda a complexidade do sentido da luta de uma classe que apesar das diferentes ofensivas que suporta permanece insubmissa.

São diversas as possibilidades de definir o termo Educação do Campo. Cada categoria histórica analítica que se constitui enquanto organização camponesa tende a destacar perspectivas específicas e enfatizar um ou outro de seus aspectos inerentes. Isto decorre do fato de que existe uma multiplicidade de contextos campestres no país e os processos socioeducativos que neles se desenvolvem são expressões de determinações históricas singulares. Contudo, existe reconhecimento de princípios mínimos que permitem aos que se dedicam a tarefa, tanto no espaço acadêmico quanto no político, de discutir em torno de reflexões capazes de manifestar a presença da Educação do Campo sob a pluralidade de formas dela se objetivar.

Segundo Ghedin (2012), a inspiração para a construção da Educação do Campo vem do pensamento educacional socialista que, após sofrer refluxos durante o regime militar, foi retomado na década de 1990 através dos movimentos sociais, período em que várias experiências educativas desenvolvidas pelos povos do campo foram articuladas e reconhecidas. Desde modo, a Educação do Campo e as escolas do campo surgiram a partir das reivindicações e lutas dos camponeses e movimentos sociais engajados em denunciar o esquecimento e silenciamento por parte de diversas esferas do governo em relação ao campesinato brasileiro.

O termo Educação do Campo foi cunhado no contexto da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em julho de 1998 em Luziânia - Goiás. Esse processo foi construído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB). As experiências desenvolvidas pelos movimentos de trabalhadores camponeses e organizações correlatas, principalmente através do Programa Nacional na Reforma Agrária, dimensionaram o conceito e a ideia de Educação do Campo integrando com as múltiplas dimensões da vida do campo.

A expressão que buscou unificar as pautas reivindicatórias dos trabalhadores que se faziam presentes naquele encontro e representavam as mais diferentes realidades agrárias do

país, revelava o sentido ideológico e político das lutas do campesinato. Este fato implicava no reconhecimento da capacidade de uma autorrepresentação política dos camponeses que a história nacional buscou ocultar e negar. Nesta dimensão, o termo Educação do Campo que estava sendo apresentado não estabelecia apenas uma nova locução que seria incorporada ao contexto educacional contemporâneo, apontava, também, para um lugar social que não estava restrito a determinantes geográficos, mas localizava-se dentro da estrutura da sociedade e assinalava para a designação de um destino histórico. A expressão que ficou cunhada para representar os processos socioeducativos compatíveis com a situação de classe dos camponeses simbolizava uma manifestação concreta de um posicionamento político.

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais rural, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalhador camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2004, p. 25).

A afirmação de uma referência para reconhecer as práticas e processos educativos realizados pelos trabalhadores camponeses destacava a renúncia às concessões e aos programas e políticas de caráter compensatório que se materializavam a partir da educação rural. Este modelo educativo fundamentado na redução da lógica da constituição e reprodução do campesinato, e que naturalmente elabora e conforma um quadro de valores morais que legitimam os interesses hegemônicos, tornava-se incompatível com a concepção de educação defendida pelos movimentos sociais do campo.

A necessidade de formular políticas públicas que permitissem a articulação e o apoio técnico e financeiro das diversas experiências de Educação do Campo que se manifestavam em diferentes regiões do país, resultou na adoção de um conceito normativo e documentado no discurso oficial que será expresso através da Resolução CNE/CEB publicada em 28 de abril de 2008, ou seja, uma década após a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Porém, a concepção de Educação do Campo não se restringe ao que está disposto na norma elaborada para fins de políticas governamentais contingenciais e orientação de práticas

escolares. Também não é satisfatório o que se estabelece no ato administrativo posterior de 2010, no Decreto nº 7.352.⁴⁴ Nesta legislação, a extensão de atuação da Educação do Campo é ampliada para incorporar o nível de ensino dos povos camponeses como objeto das políticas públicas. Ainda neste decreto, se registra oficialmente a concepção de escola do campo, conceito que adquiriu uma certa expansão ao não se limitar às determinações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do que se define como espaço rural e urbano.⁴⁵

O sentido da Educação do Campo não pode ser revelado apenas pelos documentos oficiais, uma vez que tal significado não está circunscrito somente às instituições de ensino. A amplitude de sua concepção é motivo suficiente para compreendermos que as normas que regem a organização da educação brasileira não poderiam lhe garantir abrangência de forma totalizante, por mais democráticas que se dispusessem a ser. Não existe, neste sentido, uma inferiorização da importância da educação enquanto processo que se realiza nos marcos dos quadros institucionais. A posição que se assume é de que a disputa pela formação intelectual dos trabalhadores camponeses, através da educação formal e pública, também ocorre de maneira potencial e particular nestes espaços, sob o domínio ideológico hegemônico. A propósito, a implementação de políticas públicas para elevar o grau de escolarização dos camponeses tem sido uma das principais pautas reivindicatórias da luta destes povos. Todavia, procuramos afirmar que a Educação do Campo transcende esta dimensão.

Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo (MOLINA, 2015, p.382).

Restringir os tempos e espaços educativos que correspondem a vida dos sujeitos camponeses à dimensão institucional e aos processos formais de escolarização é tentar esvaziar o caráter ideológico que a Educação do Campo apresenta. Tal perspectiva não é compatível e, de certo modo, representa uma contraposição aos referenciais políticos que orientam as lutas dos movimentos camponeses. A multiplicidade de formas e situações nas quais os camponeses produzem e socializam seus saberes, reflete a complexidade do tecido social em que estes trabalhadores estão inseridos. A expressão Educação do Campo busca, justamente, unificar para fins de identificação as distintas possibilidades e ocorrências em que

⁴⁴ Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

⁴⁵ Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

os camponeses adquirem habilidades e valores que lhes assegurem possibilidades de interagir com o mundo; e, através desta relação respondam, historicamente, positivamente e objetivamente às suas necessidades sociais.

A Educação do Campo não pode ser isolada da totalidade que lhe é correspondente. Esta tentativa de fragmentação não significa somente uma distorção teórica, seria também política e ideológica. Ao tentar fazer este afastamento e, conseqüentemente, uma simplificação, assume-se que sua existência, sua reprodução, e suas contradições não são determinadas por seus antagonismos, suas diferenças e relações de classe.

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (...) Neste sentido, a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo. (MOLINA, 2015, p. 381).

A Educação do Campo expressa em sua originalidade a dinâmica do conjunto de problemas relacionados a realidade agrária brasileira que é inerente ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção. Isto se refere diretamente a necessidade de disputar, no mais alto grau de mobilização, o conteúdo e a forma de execução prática de um projeto político pedagógico que seja consoante com a luta pela terra e que tenha como princípio o enfrentamento contra o domínio do capital sob as formas de organização do trabalho no campo. Mas, para além deste movimento de demarcação e explicitação de um plano de ações concretas no âmbito da teoria pedagógica vinculado a materialidade da vida dos trabalhadores rurais, o que está em antagonismo e em disputa é a própria concepção de educação entre classes sociais divergentes.

Em Caldart (2009) a Educação do Campo que surgiu em um contexto histórico e momento específico não pode ser compreendida em si mesma, ou somente a partir do mundo da educação ou os parâmetros teóricos da pedagogia. Trata-se de um movimento real de combate ao estado atual de coisas que interpreta a realidade com a finalidade de orientar as lutas concretas. É através desta premissa que a Educação do Campo deve ser analisada e não como um projeto pedagógico ideal a ser implantado. Assim, é necessário considerar que existe uma perspectiva de totalidade no que concerne à constituição original da Educação do

Campo. “Talvez isso incomode a alguns: a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo).” CALDART (2009, p.40).

Para compreendermos o sentido da expressão Educação do Campo é imprescindível reconhecer e entender as lutas históricas concretas dos camponeses, engendradas com o objetivo de contrapor as distintas formas de subordinação que se movem no tempo e no espaço. Diferente de outras categorias sociais que objetivam seus esforços no sentido de negar a proletarização, os camponeses constituem uma categoria histórica que, integrados aos movimentos das forças sociais do mundo contemporâneo, lutam para garantir a própria existência. Nesse sentido, a Educação do Campo é um movimento pedagógico dos trabalhadores camponeses cuja identidade é paradoxal, ou seja, expressa sempre e ao mesmo tempo as determinações que afirma e as determinações que nega. Sendo um movimento pedagógico que surgiu a partir das experiências de classe de camponeses organizados em movimentos sociais é, também, uma força histórica e política cujo ponto referencial é o direito dos povos do campo a um projeto educativo que transforma cada sujeito em um ente crítico na busca de emancipação.

Arroyo (2011, p. 9) pontua que: “A Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento, ela busca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo”. Deste modo, pensar a Educação do Campo significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo. Por isso, este movimento pedagógico se insere na luta pela defesa dos territórios camponeses como parte de um projeto contra hegemônico de resistência.

A Educação do campo se objetiva dentro de um quadro de referências teóricas e experiências históricas para a construção de novas práticas na luta contra a expansão do capital. Isto significa que é imprescindível considerar a inexistência no horizonte de uma transformação estrutural imediata, mas encontra-se em perspectiva a resistência contra a expropriação de maneira permanente.

Assim, se expressa Caldart (2009, p. 39-40):

É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações.

O sentido da origem e o direcionamento político da Educação do Campo está ancorado no processo de produção da realidade agrária brasileira e na atuação de classes sociais com interesses distintos. Estes conflitos se expressam no enfrentamento entre duas tendências contrárias de apropriação e utilização da terra. Por um lado, a sujeição da renda territorial ao capital, que é condição para que ele possa subjugar não apenas este meio de produção fundamental na agricultura, mas também o trabalho que se realiza mediatizado pela terra. Por outro lado, incide a lógica da ocupação da terra como espaço de reprodução material e social da vida. Verifica-se, deste modo, a impossibilidade de conceber a Educação do Campo sem colocar em perspectiva o reconhecimento da territorialidade da classe social camponesa e, por conseguinte, sem compreendê-la no bojo das lutas anticapitalistas.

Por isso, não se trata simplesmente da implementação de um projeto educativo, do mesmo modo que não se refere somente a uma modalidade de ensino. Um dos seus traços fundamentais da Educação do Campo é a busca pela transformação social e emancipação humana a partir da atuação política de sujeitos coletivos.

Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas; Educação como um processo permanente de formação/transformação humana (MST, 1999, p. 6).

A aproximação que existe entre a Educação do Campo e a concepção de educação que está no pensamento de Paulo Freire se refere a possibilidade de intervenção humana no mundo como produto de uma reflexão crítica da realidade. E, neste sentido, ambas adquirem uma conotação política e ideológica. A interferência consciente dos camponeses nos processos históricos e a compreensão das determinações mais profundas da forma de campesinato que se desenvolveram são fatores imprescindíveis para se conceber este espaço, não a partir de seu destino histórico, mas em função da lógica de sua própria existência. Por esse motivo que uma das tarefas e, ao mesmo tempo, uma das maiores conquistas do movimento pela Educação do Campo é manter a sua capacidade de concentrar, de maneira ampla e heterogênea, o conjunto de movimentos do campo em torno de uma pauta comum de lutas. Pensar em transformações estruturais na realidade exige a elaboração de estratégias coletivas.

Fundamentalmente, a Educação do Campo através da práxis pedagógica dos movimentos sociais possibilita o resgate e a manutenção da tradição da educação emancipatória. Ademais, ela recupera questões que há muito não pautam a teoria pedagógica e a política educacional e elabora outras novas interrogações. É nesta perspectiva que Wallerstein (2002) aponta que a Educação do Campo retoma as matrizes de formação humana

que historicamente constituíram os eixos de sustentação da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular, cujo referencial teórico é o marxismo, recuperando, assim, o sentido de uma “modernidade da libertação”. Trata-se, portanto, de reconduzir para a centralidade do debate da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, como aspecto essencial do ser humano. Este resgate surge precisamente da determinação de pensar a singularidade: reconhecer a realidade histórica e concreta do campo na elaboração de políticas públicas e de práticas educativas significa compreender os sujeitos da educação bem como as práticas sociais que organizam a vida desses sujeitos coletivos.

A educação dos trabalhadores camponeses tem que ser pensada como forma de organização, mobilização e enfrentamento nas lutas sociais. Neste sentido é fundamental considerar que este coletivo de trabalhadores apresenta uma dinâmica específica, com modos de viver no espaço em que se reproduzem socialmente igualmente peculiares.

Uma das características mais significativas da realidade agrária brasileira se refere a sua heterogeneidade social, cultural e econômica. Esta multiplicidade de formas e situações sociais e históricas que compõem o universo rural representa a materialidade da Educação do Campo. Os diferentes saberes e práticas educativas vão se articulando e formando variadas redes políticas e de aprendizagem, o que resultará em uma base teórica para a efetivação das experiências que se realizam em espaços distintos. Em vista disso, o processo de constituição do Movimento da Educação do Campo não ocorre mediante uma ação isolada, mas através da atuação de sujeitos coletivos, historicamente referenciados e orientados por fundamentos e princípios que determinam as singularidades de cada contexto.

Portanto, pensar a Educação do Campo significa evidenciar as práticas de sujeitos coletivos que educam e são educados cotidianamente num contexto complexo de relações econômicas sociais e políticas. É a trajetória desses sujeitos que constitui o material empírico dos pesquisadores da Educação do Campo, que, por sua vez, também são sujeitos centrais na luta social da Educação do Campo. Estão imbricados nesse processo diversos níveis de conhecimento, desde os saberes produzidos nas práticas sociais do campo até aqueles elaborados cientificamente no universo acadêmico. (SOUZA e BELTRAME, 2010, p.86)

As autoras nos apresentam uma das premissas fundamentais da Educação do Campo que trata justamente de sua especificidade. A construção dos processos socioeducativos deve ser produto e condição da reprodução simbólica e material dos trabalhadores camponeses. Daí a reivindicação dos movimentos sociais de uma educação que seja “do campo” e não somente “no campo”. Esta referência diz respeito a construção de uma pedagogia que reconheça a realidade histórico-espacial dos sujeitos que dela fazem parte. Conforme

Camacho (2013), nos territórios camponeses, eles são os responsáveis pela própria produção espacial e de suas territorialidades. A marca desses espaços são suas vontades, emoções, capacidades, necessidades etc. A maneira pela qual estes sujeitos se apropriam materialmente e simbolicamente do espaço é uma fração fundamental dos processos de identificação social dos mesmos. O autor destaca:

Estes espaços, em sua multidimensionalidade, são produto/produtores da identidade territorial camponesa. A educação tem que ser condizente com o território/territorialidade no qual ele pertence. Logo, a Educação do Campo tem que ser parte do processo de re-criação da identidade territorial camponesa. (p. 339)

A afirmação da identidade camponesa que pode ser revelada nas minúcias da vida camponesa, nas relações produtivas e sociais, nas suas manifestações culturais e em seus valores está intrinsicamente relacionada a interesses econômicos, políticos e sociais. Dito de outro modo, a identidade dos povos que vivem e trabalham no campo supõe então o direito à terra, a um território, junto com o acesso às condições de bem-estar social como cultura, lazer, moradia, saúde e sobretudo, educação. Neste sentido, os processos pedagógicos precisam estar vinculados à preservação das identidades, uma vez que a constituição histórica da identidade sociocultural dos povos camponeses se produz e reproduz tanto na base material (terra, território), quanto com base nos desenvolvimentos institucionais (organização social) e ideológico-cultural.

É nesta perspectiva que nos sustentamos para afirmar que a Educação do Campo difere do modelo da educação rural. Este último paradigma, que ainda pode ser encontrado no contexto educacional brasileiro, é uma política compensatória que compreende o campo a partir da lógica da cidade e, deste modo, representa uma negação às estratégias de ampliar as possibilidades de os trabalhadores camponeses produzirem e reproduzirem as condições de sua existência.

A educação do campo é um movimento que encontra seu fundamento nas práticas de luta dos camponeses, únicos protagonistas deste processo, e que tem como mote a transformação radical da sociedade. Resulta do acúmulo das experiências de diferentes sujeitos sociais e de múltiplos espaços, constituindo uma extensa caminhada marcada por avanços e retrocessos, lutas, e resistência das trabalhadoras e trabalhadores camponeses. Representa, também, a síntese de processos socioeducativos que negam políticas que, com o objetivo de consolidar uma sociedade marcadamente urbana e moderna, ocultam o campesinato e reforçam o determinismo da finitude dos povos camponeses.

Não é possível encontrar uma definição única e consumada de Educação do Campo e talvez, porque é parte de um movimento histórico, seria contraditório que existisse uma

formulação que apresentasse tais adjetivos. Enquanto unidade político epistemológica a Educação do Campo é um conceito em construção que adquire conteúdo e estrutura em face do contexto histórico, ou seja, no conjunto das lutas dos trabalhadores camponeses. Nestes termos, pensar a formação política e a humana social dos trabalhadores camponeses pressupõe organizar os processos educacionais a partir de uma determinada realidade e das demandas que emergem do coletivo. Deste modo, é impossível pensar na construção da Educação do Campo sem que as suas proposições e seus métodos sejam elaborados por aqueles para os quais o campo é espaço de trabalho e de vida.

Este movimento pedagógico se transforma e se manifesta nas relações sociais, reivindicando o direito à educação fora e dentro da esfera estatal. Sob este prisma, a Educação do Campo é, em todas as dimensões, uma estratégia fundamental para a transformação da realidade da classe de camponeses. Ela postula a ampliação das possibilidades de o coletivo criar e recriar as suas condições de existência em seus territórios.

Caldart (2008) sustenta que é necessário compreender que se por um lado o conceito de Educação do Campo, como parte da elaboração de um paradigma político e teórico, não é fixo, selado; por outro, não pode ser arbitrário, aleatório, definido por alguém, por uma instituição pelo governo, por um grupo, um movimento ou organização social. A base elementar do conceito de Educação do Campo esta alicerçada no movimento histórico da realidade a que se refere e na sua materialidade de origem. “Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo (p. 48)”.

Entendemos que a construção da Educação do Campo transborda os limites das dimensões pedagógicas e metodológicas referenciais de modelo ou projeto educativo e, que também corresponde a um espaço privilegiado de disputas políticas e ideológicas. Tal formulação envolve as questões relacionadas aos conflitos sociais que existem no campesinato e, também a possibilidade de formação humana para uma classe social específica em seu sentido mais amplo. Compreender que a educação representa uma dimensão fundamental no processo constitutivo e histórico do ser humano é essencial para identificar a função da educação na sociedade de classes. Por isso, é elementar que os trabalhadores camponeses apresentem uma proposta educativa e uma concepção de educação dentro de uma perspectiva emancipatória, tendo como referência a formação para as predisposições sociais que fortaleçam o caráter de totalidade ou omnilateralidade do indivíduo. É tarefa histórica do campesinato enquanto classe social manter-se em permanente contraposição à educação capitalista e sua formação para o trabalho alienado, a reificação e a divisão social do trabalho e demais relações burguesas estranhadas.

4.2 Políticas Públicas em Educação do Campo: Pronera, Procampo e Pronacampo

Nos espaços formais e informais onde ocorre a produção de conhecimento existe, atualmente, uma necessidade imediata de intervenção, apresentando reflexões que tenham como objetivo problematizar as dificuldades que surgem a partir das questões teórico-metodológicas da Educação do Campo na perspectiva dialógica, crítica e histórica do saber. Os processos identitários vinculados à visão de hegemonia no campesinato, reconfigurada pelos atores políticos, enaltecem estes aspectos. (ANTUNES-ROCHA, 2010). A expressão Educação do Campo faz referência a uma reflexão pedagógica que se origina nas inúmeras práticas educativas construídas pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Reporta a uma concepção que considera o campo como espaço onde se produz pedagogias. Também identifica um projeto que reafirma a finalidade mais significativa das práticas educativas camponesas, contribuindo com o desenvolvimento mais pleno do ser humano através de uma participação consciente no contexto social no qual este se encontra inserido. (CALDART, 2002).

O surgimento do movimento em favor da Educação do Campo foi desencadeado pela realidade de profunda desumanização que, historicamente, caracteriza a vida da população do campo. O processo de exclusão econômica, política e social dos camponeses acompanha a história do Estado brasileiro desde sua formação inicial, firmada sob o caráter elitista. Contudo, as lutas dos movimentos sociais pelo direito à educação proporcionaram conquistas expressivas no que tange ao desenvolvimento do campo brasileiro. Como bem destaca Roseli Salete Caldart (2002) é impossível educar o povo sem alterar as condições que o desumaniza, portanto, o Movimento da Educação do Campo está vinculado com outros esforços políticos comprometidos com melhores condições de vida para os povos camponeses.

Este movimento, durante mais de duas décadas, obteve expressivas conquistas, dentre as quais adquirem notório destaque as políticas públicas. Neste sentido, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), cujas centralidades têm como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais os quais estes programas incidem, têm representado a capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores camponeses e indicam a crescente necessidade de assegurar projetos populares para o campo.

O debate acerca da construção da Educação do Campo abarca, imprescindivelmente, a complexidade da dimensão do campesinato brasileiro, constituído por lutas, histórias,

organicidade, memórias, identidades, paisagens e modos de vida. Nestes termos, como aponta Bicalho e Silva (2016), as políticas públicas possibilitam reafirmar este espaço e legitimar as forças sociais que dali advém, sendo necessárias para a consolidação de um projeto popular não somente para o campo, mas para todo o país. Os resultados da implementação do Pronera, Procampo e Pronacampo serão compreendidos apenas quando se analisa os tensionamentos estabelecidos nas relações entre o Estado e os movimentos sociais camponeses. O enfrentamento entre estas duas categorias produz experiências históricas e inéditas no país, as quais são utilizadas pelos coletivos populares, enquanto sujeitos de direitos, para outras estratégias e formas de posicionamentos e lutas.

No interior dos movimentos sociais e organizações foram identificados, nos últimos anos, muitas práticas educativas em todas as regiões do país. Com a finalidade de assegurar a educação no nível básico nas comunidades rurais e formar quadros dirigentes, ainda que isoladas, muitas dessas ações obtiveram resultados concretos. Inclusive foram utilizados pelos movimentos populares como forma de contrapor ao conservadorismo de parte da sociedade brasileira. Deste modo, pressionado pelas forças sociais, coube ao Estado reconhecer experiências educativas forjadas pelas comunidades camponesas e implementar políticas públicas específicas para estes espaços, com o intuito de ampliar e articular estas práticas educacionais. Neste contexto, a execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera foi primordial para promover uma série de avanços no que diz respeito aos processos de escolarização dos camponeses.

O Pronera foi idealizado a partir das discussões do Primeiro Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária em 1997 - I ENERA - como necessidade de reconhecer o desafio em expandir a escolarização da população camponesa e executar medidas para este propósito. Neste encontro identificou-se que muitas universidades e organizações estavam desenvolvendo experiências originais que se dedicavam à iniciativa em promover a educação do campo. Neste sentido, era necessário articular estas distintas ações que aconteciam em diferentes regiões do país. A partir de tal constatação, inúmeras mobilizações foram organizadas tendo em vista a criação do Programa Nacional de Reforma Agrária. Na apreensão de Molina (2003), o Pronera foi resultado de lutas intensas e muitos desentendimentos, sendo crucial a pressão exercida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tanto para efetivação de sua estruturação, quanto para a implementação de sua liberação orçamentária. Ao término de uma série de negociações, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi instituído pelo então Ministério Extraordinário da Política

Fundiária por meio da Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998, sendo posteriormente incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária no ano de 2001.

O programa, ao ser congregado ao INCRA, tornou-se dependente das mais altas instâncias do órgão governamental e se distancia do setor responsável por projetos especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário. Como aborda Hage (2011), se por um lado, esta modificação permitiu que o Pronera fosse regulamentado, uma vez que passou a receber apoio do Estado; por outro lado, esta nova configuração reduziu a participação das organizações populares e das universidades.

No ano de 2004, durante a gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva que apresentava a educação enquanto direito social prioritário em sua proposta de governo, foi apresentado o Manual de Operações mediante a necessidade de conciliar as diretrizes políticas com o Pronera. Segundo este documento, cabia ao Pronera a finalidade de:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p. 17).

O objetivo fundamental do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é constituir-se como um importante instrumento para assegurar a escolarização de trabalhadores da reforma agrária, considerando as singularidades destes sujeitos sociais e, simultaneamente, contribuir para a permanência das famílias agricultoras no campo, tendo como principal resultado deste processo a garantia do desenvolvimento sustentável. O Manual de Operações apresenta ainda, sob os princípios de participação, multiplicação, interação e inclusão as atribuições dos movimentos sociais, universidades públicas, diferentes esferas do governo, priorizando os seguintes projetos:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
- Formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo. (BRASIL, 2004, p. 21).

Desde sua implementação, inúmeros trabalhadores camponeses escolarizaram-se em distintos níveis de ensino, desde a alfabetização até a inserção em cursos de nível superior. O Pronera mediatizou o acesso aos níveis mais elevados de ensino através de convênios com as universidades públicas, abrangendo a diferentes áreas oferecidas por meio dos cursos, com o propósito de fomentar o desenvolvimento em assentamentos rurais. Enfatizou-se, também, os

cursos técnicos profissionalizantes especialmente em formações para atender as demandas do setor de produção agrícola, como agroecologia e administração de cooperativas. No plano educacional sobressaíram os cursos de Pedagogia da Terra e Magistério. O acesso à educação básica foi ampliado através da formação de educadores nas comunidades camponesas. (MOLINA; JESUS, 2010).

Uma das singularidades mais notórias do Programa Nacional da Reforma Agrária foi o enfrentamento à perspectiva de homogeneização cultural e a afirmação do direito de acesso à universidade. O Pronera, neste sentido, apresenta como concepção de política pública, a defesa da participação dos sujeitos coletivos, aptos a universalizar novos direitos fundados na garantia do respeito à diversidade. Esta pluralidade de contexto camponês foi reconhecida através da publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, por meio do qual o Pronera se integrou à política pública de Educação do Campo (art. 11º). A promulgação do Decreto nº 7.352 representou um marco na história da educação brasileira, uma vez que estabelece a concepção de populações camponesas, definiu o conceito de escola do campo e indicou os princípios que compreendem os processos de ensino, reconhecendo, deste modo, as especificidades dos sujeitos que a eles se vinculam.

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, p. 04).

Mesmo que o Pronera, bem como qualquer outra política pública, tenha contradições e dificuldades para ser executado, de certa forma, ele legitimou o diálogo entre os processos socioeducativos e a realidade na qual eles se desenvolvem, considerando a história dos sujeitos, seus saberes acumulados, princípios e valores. A valorização dos sujeitos camponeses e de suas formas de organização coletiva transformou o Pronera em uma importante referência para compreender o debate sobre a construção da Educação do Campo no Brasil, alicerçado na autonomia dos trabalhadores e na imprescindível articulação entre os movimentos sociais e as universidades.

No que diz respeito as contribuições que o Programa Nacional da Reforma Agrária trouxe à Educação do Campo por meio de seus projetos de escolarização, Molina e Jesus (2010) ressaltam que eles atenderam inúmeros trabalhadores rurais através de convênios junto as instituições de ensino público. Contudo, é importante entender que estas parcerias não aconteceram isentas de conflitos e de resistência apresentada no contexto acadêmico. Muitas universidades, espaços institucionalizados para a formação da elite intelectual e econômica do

país, demonstraram dificuldade em compreender e aceitar a presença de estudantes integrados aos movimentos sociais. Porém, como destacam as autoras, as contribuições que as universidades públicas trouxeram para a execução do programa revela que muitos educadores buscam novas referências para se pensar o ensino superior no Brasil, numa perspectiva dialógica com aqueles que têm sido socialmente excluídos.

De acordo com Gadotti (2003 p. 120):

A universidade precisa pensar constantemente nessa direção. É assim que ela se educa. Estudantes, professores, ultrapassando os muros para aprenderem junto à população, não por curiosidade intelectual, mas porque aprendem ensinando. Como diz Darci Ribeiro, “orientar o jovem universitário para a convivência com os deserdados de sua própria geração é também, uma forma de recuperá-lo para o país real, de ganhá-lo para uma vivência mais solidária através da imersão nas condições de existência do conjunto da população a que se propõe servir”. Esta universidade estaria fazendo educação popular.

As experiências acumuladas pelo Pronera nas mais distintas áreas de abrangência influenciaram a elaboração e a concepção de novas políticas públicas, tendo como orientação o desenvolvimento do campo por meio de práticas educativas que contribuam na formação de trabalhadores camponeses.⁴⁶

Criado em 2007, por meio do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo surge através de parcerias com as instituições públicas de ensino superior e se destina à criação de cursos de licenciatura em Educação do Campo para formar educadores da educação básica, por área de conhecimento, para atuarem nas escolas do campo.

O Procampo, que inicialmente fora implantado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS), na Universidade Federal de Brasília

⁴⁶ No dia 21 de fevereiro de 2020 o governo Bolsonaro publicou o Decreto nº 10.252/2020 que modifica a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Mais do que mudar a estrutura regimental e de cargos, o Decreto altera substancialmente as competências do órgão. A autarquia deixa de ter competências de formulação. Toda a política agrária fica subordinada à formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, em especial a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a normatização e formação de grupos para elaboração de estudos de demarcação e identificação de terras remanescentes de quilombos. Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto extingue a Coordenação - Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária - PRONERA. No início do governo Bolsonaro, o Decreto que suprimiu todos os Conselhos, Comissões e outros mecanismos de participação social no governo encerrou também a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. O Decreto desconsidera que o Pronera, para além do instrumento legal de sua criação, inscreveu-se no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, autorizado pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e pelo Decreto 7.352/2010 que a regulamentou. Conforme a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – PNERA, publicada em 2015 pelo IPEA, o Programa foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação.

(UnB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), inicia assumindo a defesa e o reconhecimento da necessidade de formação inicial para os educadores das escolas camponesas. Enquanto política pública, este programa possibilita o debate sobre questões educacionais que por um longo tempo foram desconsideradas. A política educacional que se destinava aos trabalhadores rurais concebia o campo somente como extensão da cidade, de modo que os currículos, as instituições escolares, as histórias, memórias e identidades não eram compreendidas como dimensões fundamentais nos processos socioeducativos dos povos camponeses.

Para a composição inicial do Projeto Pedagógico participaram as comissões das universidades públicas e os integrantes de movimentos sociais que trouxeram as discussões políticas de cada estado que representavam, tendo em vista que a utilização da pedagogia da alternância configurava um imenso desafio. Segundo Antunes-Rocha (2010) uma formação que se fundamenta na articulação entre o tempo escola e o tempo comunidade, revela as diversas possibilidades de diálogos entre as espacialidades e temporalidades. Contribui para a superação de um dos mais expressivos desafios na formação dos educadores camponeses: as condições do processo formativo vinculado ao trabalho, cultura, religião e lazer.

O Procampo se propõe a fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo, integrando os pilares que compõem uma universidade (ensino, pesquisa e extensão), além de enfatizar as temáticas que sejam relevantes para o reconhecimento e autonomia da população camponesa. O princípio que sustenta o programa é a formação dos educadores por meio das áreas do conhecimento, o que de certa forma busca romper com os saberes disciplinares e fragmentados, como é recorrente na ampla maioria das instituições de ensino superior no Brasil.

Esta formação que se realiza através das áreas de conhecimento cria novas possibilidades de organizar o trabalho escolar como prática social. Tal dinâmica contribuiu com as transformações que as instituições escolares camponesas tanto precisam, atendendo aos anseios dos povos do campo e movimentos sociais. Neste sentido, o educador camponês é mais do que um agente educativo. Ele é um sujeito fundamental para a transformação. Conforme Caldart (2002, p.36):

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo.

A formação específica para os educadores camponeses representa a possibilidade de práticas coerentes com os princípios e valores da Educação do Campo, considerando as relações sociais que são estabelecidas bem como de outros elementos que reconhecem o campesinato, não como um apêndice da urbanidade, mas como espaço de produção de saberes e de pluralidade cultural. Contudo, esta formação não pode ser compreendida apenas na perspectiva de valorização de saberes. É necessário entendê-la, principalmente, no plano da autonomia e na organização de uma outra sociedade que enfrenta os mecanismos de opressão. Assim, as necessidades fundamentais que as escolas do campo apresentam, demanda educadores cuja formação lhes ofereça condições de compreender o processo histórico real, em suas dimensões particulares e universais.

Outra importante política pública que permitiu avanços importantes para o movimento de Educação do Campo foi o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, este programa que foi criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, tem como finalidade, oferecer apoio técnico e financeiro para viabilização de políticas públicas no campo. De acordo com o documento, o Pronacampo é:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, 2012, p. 04).

Para um amplo efeito o programa está estruturado sob quatro eixos:

- I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas;
- II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores;
- III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
- IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica

O primeiro eixo abrange as questões relacionadas aos materiais pedagógicos e didáticos específicos para o campesinato, tendo como referências o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Também aborda o apoio as escolas de comunidades quilombolas e às instituições com turmas multisseriadas e estímulo à educação integral com ampliação curricular. Tais iniciativas, previstas neste primeiro eixo, respondem às demandas históricas dos movimentos sociais camponeses, como o incentivo à permanência dos jovens do campo na escola e a valorização dos saberes por eles produzidos, bem como instituições com condições de funcionamento adequadas independente de sua forma de organização do ensino, o que inclui àquelas com

classes multisseriadas.⁴⁷ Em muitas regiões estas escolas funcionam de forma precária e em locais improvisados.

O eixo seguinte se refere a formação inicial e continuada dos educadores desenvolvida através do Procampo, da Renafor - Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente, está em debate a relevância e a viabilidade das Licenciaturas em Educação do Campo na modalidade a distância ou semipresencial. Não obstante, muitas críticas estão sendo elaboradas a respeito deste direcionamento metodológico.

O terceiro eixo aborda questões relacionadas à oferta de educação de jovens e adultos através da execução da proposta pedagógica dos saberes da terra. Ele considera a inclusão social dos jovens e dos trabalhadores camponeses por meio do fortalecimento da educação profissional e tecnológica proveniente da rede estadual e federal.

Este documento incide sobre a formação inicial e continuada dos trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais. A oferta de educação para a população de adultos e jovens, em muitos casos, tem sido feita por meio de políticas compensatórias e programas descontínuos. À vista disso, reconhecer a necessidade de elaborar propostas educacionais específicas para incluir os trabalhadores camponeses no sistema de ensino foi uma resposta a uma reivindicação histórica dos movimentos sociais.

O último eixo faz referência a uma série de desafios enfrentados atualmente pelas instituições de ensino e que se manifestam entre as principais demandas dos movimentos e organizações camponesas. Dentre elas, destacamos: apoio financeiro e técnico para construção de escolas do campo e quilombolas, bem como a melhoria de suas condições de funcionamento; oferta de transporte aos estudantes e inclusão digital (BRASIL, 2013). O atendimento à estas reivindicações são fundamentais para garantir a qualidade da educação e evitar a evasão escolar de um contingente significativo de jovens agricultores.

O Pronacampo, embora tenha sido criado para promover a implementação do Decreto 7.352/2010, conserva algumas contradições que são especialmente evidentes, no que tange às

⁴⁷ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o educador trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Muito comum na zona rural do Brasil, as classes multisseriadas estão presentes sobretudo em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas. De acordo com o Censo Escolar 2017, existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o País, número que vem permanecendo praticamente inalterado nos últimos dez anos. A baixa densidade populacional do campo brasileiro, a carência de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores utilizados para justificar a criação das classes multisseriadas. Além desses fatores, existem poucos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental com nível superior.

iniciativas destinadas a Educação Profissional do Campo. As limitações impostas ao protagonismo dos movimentos sociais na elaboração das ações que compõem este programa tiveram um alcance bem mais amplo do que foi verificado em outras políticas públicas de mesma natureza. Outro aspecto fundamental e que precisa ser debatido diz respeito às ações que envolvem o agronegócio disputando recursos públicos. A formação profissional concebida através da agricultura industrial, representada pelo Pronatec Campo⁴⁸, exemplifica esta questão que, de certa forma, insere o programa no paradigma rural em que, a educação, via de regra, é convertida em “[...] instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, para atender outros interesses” (CALDART, 2004, p. 19), alheios aos interesses dos grupos populares.

O desafio que se apresenta é da construção de um projeto educativo profissionalizante, cuja finalidade seja a formação integral, fundamentada nas diferentes realidades do campesinato brasileiro. Como analisa Costa (2007), é necessário conceber ações de ensino e aprendizagem que, em consonância com o que dispõe o Decreto nº 7.352/2010, estejam ajustados à dinâmica social camponesa, o que significa incluir sujeitos e saberes, bem como as peculiaridades de seus territórios, desvinculando totalmente da perspectiva da “educação profissional voltada às demandas profissionais do agronegócio, em que o trabalhador do campo é considerado da mesma maneira que o trabalhador fabril” (p.74).

Ainda que sejam manifestadas uma série de contradições no processo de construção das políticas públicas para a Educação do Campo é inegável que contrapuseram, fundamentalmente, as influências compensatórias da educação rural e imprimiram um novo marco na história da educação do país. Estas políticas, que foram conquistadas por meio das lutas dos movimentos sociais e instituições parceiras, se tornaram instrumentos importantes para articular as diversas experiências educativas que os camponeses organizados em movimentos sociais ou outras formas de congregação estavam desenvolvendo em muitas regiões do país. Além disso, se por um lado estas políticas públicas foram resultados de tais forças sociais, por outro contribuíram para a mobilização orgânica, em escala nacional, dos trabalhadores de distintos contextos camponesinos do país, tendo em vista a transformação concreta da realidade mediatizada por processos socioeducativos que são construídos e reconstruídos ao longo da história do campesinato brasileiro.

⁴⁸ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

4.3 A Práxis da Educação do Campo e a Implementação de Políticas Públicas

A partir dos anos 1990 a relação entre os movimentos sociais populares do campo e o Estado, tendo a educação como eixo fundamental de políticas públicas, começa a passar por significativas alterações. Como parte do processo de constituição e mobilização da classe dos trabalhadores camponeses em prol da educação popular, emergem alguns dilemas estratégicos que estão longe de serem solucionados. Um dos maiores desses impasses, dentro do movimento da Educação do Campo, surge a partir da efetivação das primeiras experiências pedagógicas do coletivo de trabalhadores camponeses, sendo que um dos marcos deste quadro se refere a criação do Programa Nacional da Reforma Agrária. Tal questão diz respeito ao espaço em que se sustenta um projeto de formação ético-político de educação dos camponeses.

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos Movimentos Sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão dessa população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras. (CALDART, 2010, p.118)

Alguns movimentos, apontam Leher e Motta (2012), compreendem que a educação popular deve ser organizada fora do domínio estatal; outros preconizam que a educação deve estar assegurada como dever do Estado, contudo não compete ao Estado educar – esta tarefa é responsabilidade do poder popular e dos educadores.

A realidade em que se materializa a relação entre os movimentos populares do campo e organizações correlatas como proponentes de uma educação específica para as demandas da classe de trabalhadores camponeses e o Estado, enquanto responsável por assegurar a educação como direito universal, revela contradições muito profundas. A construção da Educação do Campo foi caracterizada pelo trabalho político ativo dos movimentos sociais para reivindicar o direito do coletivo de trabalhadores camponeses. Isso ocasionou uma relação mais direta com o Estado na disputa pela implementação de políticas públicas específicas para o campesinato, indispensáveis para tentar corrigir a exclusão e discriminação histórica dessa população do acesso à políticas educacionais, assim como muitas outras. Todavia, como nos alerta Caldart (20018, p.118): “No tipo de sociedade em que vivemos, bem se sabe em que jogo político isso se insere, ou seja, em que correlação de forças e opção de classe se move esse Estado”.

Uma incursão rápida pelos estudos que se dedicam a compreender a configuração neoliberal do Estado materializada através de políticas públicas, amplia nosso entendimento a respeito das contradições entre o que se aplica na prática e o que se registra na lei em relação à Educação do Campo. Contudo, a implementação e a regularização de importantes programas e diretrizes expressam de forma patente tanto a força dos coletivos de trabalhadores camponeses, quanto a constituição político-administrativa do Estado de classe.

A concretização do direito à educação no contexto de profunda desigualdade material exige intervenção positiva do Estado para suprir essa condição. Exatamente pelo fato de os sujeitos do campo não terem historicamente garantido seu direito à educação é que se inscreve a necessidade de uma ação específica do Estado para o suprimento das demandas por esse direito. Note-se que a exigência da ação do Estado no âmbito da oferta da educação superior aos sujeitos do campo não ocorre sem forte pressão social destes. Depois de anos de ação coletiva organizada, resulta o alargamento do imaginário da sociedade acerca desses direitos e, conseqüentemente, de algumas ações do Estado no sentido de contemplá-los. (SÁ e MOLINA, 2010, p. 78)

Para Gadotti (2013) política pública pressupõe determinado posicionamento do Estado diante de certos desafios e problemas gerais ou de grupos sociais específicos. Ela se expressa em atos concretos, determinados pelo Estado, todavia, sua execução tanto pode competir à entes estatais quanto a entidades não-estatais. A Educação Popular se constitui por meio de um amplo conjunto de teorias e práticas que se relacionam entre si por apresentar o compromisso com os mais pauperizados com a emancipação humana. São perspectivas fundamentais, razoáveis e sérias, cotejadas reiteradamente com a realidade concreta na qual a grande maioria da população está inserida. A Educação Popular manifesta um complexo de princípios, concepções, intencionalidades políticas e ideológicas, que tem a capacidade de conformar a distintos espaços, com escalas de abrangência e funções diferentes. “O avanço da Educação Popular dentro do Estado representa o avanço do projeto popular no seio da Sociedade e da sua representação política.” (GADOTTI, 2016, p.7)

Na sociedade contemporânea, sob a hegemonia do neoliberalismo, um conjunto de programas e projetos educacionais são convertidos em mecanismo de subordinação do trabalhador em relação ao capital e se encarrega de promover o abrandamento de tensões sociais revestidos pelo tecido de políticas compensatórias.

Deve-se atentar para o fato de que, no marco do capitalismo, toda política para a classe trabalhadora será sempre de compensação, embora possa favorecer em alguma medida as demandas dessa classe. Nessa visão, apesar de ser legítima a reivindicação de que o Estado assuma os direitos sociais e humanos como universais, ao assumir a implementação das políticas focalizadas, os Movimentos Sociais do campo e as universidades correm o risco de reforçar a fragmentação de sujeitos, gerada pelas políticas específicas, criando um obstáculo à unificação das lutas sociais e ao avanço de uma práxis revolucionária. (SÁ e MOLINA, 2010, p. 78-79)

A relação de forças políticas que surgem destas contradições produz o enfretamento pela estruturação diferenciada das políticas sociais e que irão se manifestar no interior do próprio Estado capitalista. Concebido pelos princípios e valores históricos que, idealmente, é representativo para todos, este Estado, dado as formas de intervir socialmente, não deixa de substancializar suas próprias contradições, uma vez que as políticas que se propõe a desenvolver não conseguem atender amplamente à população que delas necessitam. Neste sentido, Poulantzas (2000, p. 130) destaca que o Estado capitalista não pode ser considerado como uma “entidade intrínseca”, mas enquanto uma relação social, mais especificadamente, como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, que se expressam, de maneira sempre específica, no seio deste Estado”.

Neste ponto, seria necessário denotar a categoria gramsciana de hegemonia, que ressalta a relevância da direção ideológica e cultural para que a sociedade civil organizada possa construir uma outra hegemonia.⁴⁹ Nesta concepção, a sociedade civil consiste em um espaço no qual os projetos globais de sociedade são idealizados e implementados, se disputa dominação e poder, se conectam capacidades de direção política e ética.

[...] a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política; conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre a coerção e consenso ou ampliação da participação política e da organização da sociedade civil. (SCHLESENER, 1992, p. 19)

No caso da Educação do Campo, os movimentos populares buscam através da disputa hegemônica ideológica legitimar suas demandas históricas, a partir de uma dinâmica social específica que materializa as políticas públicas. Partindo da perspectiva dos movimentos de trabalhadores camponeses, a compreensão que podemos elaborar sobre a hegemonia nos permite elucidar o sentido que atribuímos à análise das práticas que estes se dedicam a realizar. Isto indica a necessidade de apreendermos que os projetos consubstanciados pelos movimentos sociais, simultaneamente, buscam a legitimidade e a concretização de meios para mobilizar a identidade política que tenha como finalidade contrapor os projetos educativos que se originam na estrutura do Estado conservador. Deste modo, o coletivo dos camponeses possui a laboriosa tarefa de transpor a condição de subalternidade, realizando "o espírito de ruptura e a progressiva conquista da própria personalidade histórica" (GRAMSCI, 2000, p. 79).

⁴⁹ Vamos aprofundar este debate mais adiante.

A iniciativa dos movimentos sociais em preservar o debate sobre a hegemonia, consiste em um compromisso ativo e permanente, que se traduz em resistência e avanço frente aos projetos conservadores do Estado, engendrando articulações no interior da sociedade em geral tendo em vista a defesa de uma educação popular e camponesa.

Ao discutirem as contradições decorrentes da relação entre o Estado e a sociedade civil na práxis da Educação do Campo, Sá e Molina (2010) observam que não se pode esperar que os avanços no movimento de Educação do Campo sejam focados no interior do Estado, uma vez que ele é concebido como espaço privilegiado de reprodução dos interesses da classe dirigente. Por outro lado, à medida que os protagonistas da sociedade civil conseguem alcançar o cerne do Estado a fim de discutir um projeto educativo para os camponeses, é necessário ultrapassar a visão dicotômica que ele apresenta no que diz respeito à perspectiva idealista do bem-estar e a visão dos representantes do grupo social hegemônico.

Analisando os avanços que os movimentos sociais alcançaram a partir da implementação das políticas públicas de Educação do Campo, pode-se identificar que estas conquistas não produziram transformações radicais (CALDART, 2010). Observa-se que as conjunturas de momentos específicos determinam o espaço de luta no interior do Estado e, por conseguinte, os resultados tendem a manifestar uma natureza reformista.

Assumir a responsabilidade de defender e disputar a configuração e a substância de políticas públicas, tal como o movimento camponês se propôs, é aceitar as consequências provenientes de inserir-se em um espaço de enfrentamento concreto e direto, no qual os mecanismos da luta de classes encontram-se em estado manifesto. Por um lado, os resultados desta disputa podem implicar no abrandamento da radicalização da luta em decorrência do comodismo e do conforto que estas políticas podem proporcionar, mas, sob outro prisma, existe a possibilidade, como destaca Caldart (2010), de ampliar “o alargamento de perspectiva: não há como construir um projeto alternativo de campo em nosso país sem ampliar as lutas, sem ampliar o leque de alianças, inclusive para além do campo.” (p. 119).

A reivindicação por políticas públicas de Educação do Campo, se realizada fora das lutas sociais abrangentes de transformações radicais da base material da vida dos camponeses, será convertida em um mero mecanismo de tensionamento em oposição ao Estado com possibilidades de concessões em favor dos trabalhadores como resposta objetiva. Mas, caso se apresente enquanto parte constitutiva da atividade política ativa da mobilização e organização de classe; será, em um só tempo, resultado e composição para matéria orgânica da consciência política do coletivo e, deste modo, poderá transbordar os limites de um histórico movimento pedagógico de trabalhadores camponeses.

4.4 Pedagogia da Alternância e os Centros Familiares em Formação por Alternância no Espírito Santo

A partir da emergência do Movimento de Educação do Campo no final da década de 1990 a utilização da alternância na formação dos povos camponeses passou a se constituir em um dos principais objetos de análise para quem se dedica a compreender as metodologias que melhor reúnem as possibilidades de construir uma experiência educativa participativa e autônoma. A complexidade da Pedagogia da Alternância, bem como das especificidades dos processos formativos dos Centros Familiares em Formação por Alternância⁵⁰, são razões pelas quais, mesmo estabelecidos há mais de meio século no Brasil, permanecem como fontes imprescindíveis de investigação sobre a prática educacional pensada e praticada pelos povos camponeses.

A primeira experiência de formação por alternância no país aconteceu no município de Anchieta, sul do Espírito Santo, em 1968, por iniciativa do padre jesuíta padovano Humberto Pietrogrande⁵¹, cuja formação pastoral foi influenciada pela *Scuole Della Famiglia Rurale* da região de Veneto, nordeste da Itália.

A chegada do sacerdote ao estado, em 1965, coincidiu com um dos momentos mais críticos da economia capixaba, que se traduzia na precarização das condições de vida das famílias agricultoras assemelhando-se, em muitos aspectos, à situação experienciada, quase

⁵⁰ Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvo (2010, p. 59) “um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância, um CEFFA é uma Associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar uma problemática comum de Desenvolvimento Local através de atividades de formação em Alternância, principalmente de jovens, sem excluir os adultos”.

⁵¹ Filho do advogado Rinaldo Pietrogrande e de Elisa Romaro, nasceu em 1º de abril de 1930, na comuna de Pádua, na região do Vêneto, no norte da Itália. Em Pádua, entre os anos de 1935 e 1948, concluiu seus estudos primários e secundários. Em 1953 concluiu o curso de Direito na Universidade de Pádua e 2 anos depois foi nomeado Procurador da República Italiana, função que exerceu até 1957, quando passou a dedicar-se exclusivamente à sua vocação religiosa. Exerceu a função de presidente diocesano e regional da Juventude da Ação Católica na cidade de Pádua e na região do Vêneto. Ingressou no Noviciado da Companhia de Jesus, em Lonigo (Vicenza), em 1956. Na Pontifícia Faculdade de Filosofia Aloisianum de Gallarate fez o curso de filosofia e na Universidade de Parma concluiu o curso de pedagogia, ambos entre os anos de 1957 e 1961. Chega ao Brasil em 3 de fevereiro de 1962 e entre os anos de 1962 a 1965, concluiu os créditos de teologia no Colégio Cristo Rei em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, sendo ordenado sacerdote em 7 de dezembro de 1964. Pietrogrande, já sacerdote ordenado, foi enviado, em 1965, a Anchieta para iniciar seu ministério. Teve, porém, que retornar a Florença, Itália, entre 1966 e 1967 para concluir sua terceira provação e retorna ao Espírito Santo em 1968. Após dezoito anos de trabalhos no estado foi nomeado diretor da Escola Agrícola Santo Afonso Rodrigues e pároco da Paróquia do Divino Espírito Santo no Socopo, em Teresina. Por ocasião da sua ida para o Piauí, deixou a presidência do MEPES, mas permaneceu membro da Junta Diretora. Faleceu em 5 de agosto de 2015, no Piauí, aos 85 anos de idade.

três décadas anteriores, pelos trabalhadores rurais franceses, pioneiros da Pedagogia da Alternância.

A conjuntura que caracterizava a economia capixaba na década de 1960 era de uma ampla dependência da cafeicultura, atividade agrícola que ao longo do século XX se expandiu gradativamente para todas as regiões do Espírito Santo, sendo a responsável por impulsionar o processo de urbanização no interior do estado bem como desenvolver tanto uma rede de infraestrutura de transporte, quanto uma ampliação na estrutura de serviços e comércio que correspondiam à dinâmica da produção cafeeira.

Em 1960, o PIB estadual apresentava a seguinte composição: 41,8% gerado pela agropecuária e pesca, 5,3% pelo setor industrial e 52,9% pelo setor terciário. Neste mesmo ano, a cafeicultura empregava 55% da população economicamente ativa capixaba e gerava 22% da renda estadual. Por outro lado, o beneficiamento de café representava, aproximadamente, 17% do valor da produção industrial e o ICMS café respondia por 62% da receita pública estadual. Além desta atividade, as pequenas propriedades rurais, que se tornaram predominantes, e os parceiros, desenvolviam outras atividades rurais produtoras de alimentos básicos, tais como milho, feijão, pecuária leiteira, criação de pequenos animais, etc (MORANDI E ROCHA, 2012, p.29).

O grande movimento de destruição da capacidade produtiva da lavoura cafeeira no estado do Espírito Santo, que ocorreu na década de 1960, foi o corolário da redução dos preços do café no mercado internacional que vinha ocorrendo desde o decênio anterior. A drástica queda no valor comercial do produto, que apresentou uma refração de até 56% em decorrência do excesso de oferta entre 1954 e 1963, levou o governo federal a implementar um programa voltado para a atividade cafeeira, através do Instituto Brasileiro do Café (IBC) e outros órgãos, até então sem precedentes na história da agricultura do país. A solução encontrada para diminuir a produção e aumentar a cotação do produto e as divisas com a exportação foi a política da erradicação do café executada em duas etapas: 1962/64 e 1965/67. O Espírito Santo foi o estado que sofreu as maiores consequências deste plano governamental, uma vez que teve 53% das suas lavouras eliminadas.

Segundo Rocha e Morandi (2012) esta política no meio rural resultou no desemprego direto de aproximadamente 60 mil capixabas e na precarização das condições de vida de 240 mil pessoas em todo o estado, o que correspondia, em 1960, a quase 25% da população que residia no campo. Nos outros setores da economia, como atividade industrial, serviços de exportação, comércio, receita pública etc., o impacto ocorreu duplamente, tanto pela redução nos preços do café, quanto no decréscimo do volume produzido e comercializado.

Foi neste contexto de ruptura do equilíbrio da dinâmica da agricultura do estado em que se intensificam as condições precárias de vida da população, especialmente dos

trabalhadores das unidades produtivas familiares, que o padre Humberto Pietrogrande inicia sua atividade pastoral e social. Influenciado pelo movimento transformador que a Igreja Católica passava na década de 1960 expressado pelo Concílio Vaticano II pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI, o sacerdote jesuíta inicia no Espírito Santo um conjunto de ações que, para além do caráter sacramentalizador, tinha como propósito minimizar a drástica situação socioeconômica dos trabalhadores camponeses da região sul do estado. Ao referir-se à estas comunidades camponesas Zamberlan (1995, p.04) fez a seguinte constatação:

Havia um homem no meio rural marginalizado pelo processo histórico, (...) bloqueado no seu crescimento humano e social; desvalorizado socialmente, sem vez e sem voz; (...); empobrecido e cada vez mais explorado culturalmente; e, enfim, homem desfigurado em sua identidade cultural original, descuidando da mãe terra e orientado por um sistema econômico que estimula a dependência do café, com todos os problemas ecológicos que traz este tipo de economia.

Dentre as primeiras ações de Humberto Pietrogrande no estado se destaca a criação em 11 de setembro de 1966 da fundação pelo desenvolvimento social, econômico, cultura e religioso do Estado do Espírito Santo na província de Pádua, Itália, chamada de *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* (AES).

Foi através desta entidade jurídica que se iniciou uma ampla mobilização, mediatizada por comitês, entre as famílias agricultoras, lideranças políticas locais e estaduais e entidades italianas para solucionar uma questão fundamental das comunidades camponesas: a promoção social através da educação. Deste modo, como resultante de inúmeras assembleias e debates, materializa-se a proposta entre os trabalhadores agrícolas de implementar, segundo o modelo italiano, as primeiras escolas famílias agrícolas do estado, sendo imediatamente instituídas nos municípios de Anchieta e, posteriormente em Alfredo Chaves Rio Novo do Sul e Iconha.

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembleia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo).⁵²

No início da década de 1970, por meio do movimento pastoral da diocese de São Mateus, desencadeou-se o processo de expansão das Escolas Famílias Agrícolas para o norte do Espírito Santo, o que resultou, por uma exigência em assegurar organização da ampliação continuada das instituições, na criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do

⁵² Cadernos do CEAS, Chance aos agricultores, 1970, nº 8, págs. 4-5.

Brasil (UNEFAB). Esta entidade foi idealizada na primeira Assembleia Geral das EFAs do Brasil, cuja realização aconteceu no município de São Mateus em 11 de março de 1982. Caliari (2002) sustenta que a constituição da UNEFAB vincula-se à necessidade de unificar a concepção de educação que as famílias agricultoras estavam construindo, assim como estender os instrumentos representativos das EFAs sem, contudo, perder a capacidade de convergência dos objetivos que as diversas instituições estavam concebendo.

Figura 3: Primeira Assembleia Geral das EFAs do Brasil



Fonte: Acervo do MEPES

O movimento de expansão da Pedagogia da Alternância e dos CEFFAs para outras regiões do Espírito Santo estava inserido no plano estratégico do MEPES referente ao período de 1971/73 elaborado pela equipe técnica da entidade em agosto de 1970: “o pensamento é de estender, ao norte do estado, as atividades do MEPES tendo presente a necessidade de testar a ideia em outras condições”⁵³.

Durante mais de 30 anos a rede MEPES centralizou e coordenou o processo de expansão da Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo, todavia, paulatinamente, o caráter limitante de sua estrutura administrativa e pedagógica para atender as demandas das especificidades da região tornou-se manifesto. De acordo com Telau (2015), entre os anos de 1980 até 2000 a Pedagogia da Alternância no norte do estado, acompanhando as lutas sociais,

⁵³ Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, 1970, p.3.

expandiu-se para fora do MEPES. Foram criadas as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas ligadas às Secretarias Municipais de Educação, como resultado da pressão da população rural ao poder público municipal. As escolas dos assentamentos rurais do Movimento dos Sem Terra também adotaram a Pedagogia da Alternância. A incorporação desta metodologia por diferentes instituições em um contexto campesino bastante diferente da realidade agrária na qual inicialmente ela foi implantada, impôs, as famílias agricultoras, o desafio de se pensar em uma forma de organização que permitisse maior autonomia dos CEFFAs para conduzir as formas pelas quais a Pedagogia da Alternância se desenvolveria. Portanto, a necessidade em assegurar a unidade político-pedagógica das instituições que assumiram a alternância como proposta educativa no norte do estado determinou a implementação, em 2003, da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), através de uma ampla articulação entre as famílias agricultoras e entidades camponesas.

A luta dos camponeses por uma educação apropriada a seu modo de vida, sua cultura e seu trabalho não se encerram com a criação de uma nova escola ou com a adoção da Pedagogia da Alternância em uma escola já existente. O valor dado à ação coletiva e à integração de cada um na comunidade onde vive, aspectos que fundamentam esse Projeto Político-Pedagógico, merecem atenção permanente de todos aqueles que a defendem como projeto de vivência compartilhada. (RACEFFAES, 2015, p.48).

Atualmente, a Pedagogia da Alternância e os CEFFAs estão presentes em todas as regiões do estado do Espírito Santo e permanecem em processo de expansão, seja pela via exclusivamente pública, ou por meio da iniciativa privada sem fins lucrativos; próximas ou distante dos movimentos sociais campesinos. Todavia, independente da natureza jurídica assumida e do grau de vinculação às ações coletivas no âmbito das relações de classes, estas experiências se desenvolveram como produto da ausência de políticas públicas que garantissem aos trabalhadores do campo o direito social à educação, convertendo-se em uma das respostas objetivas mais expressivas que os camponeses capixabas apresentaram às inúmeras tentativas de inviabilizar e subalternizar os povos que vivem e trabalham no campo.

Quadro 2 – Centros Familiares em Formação por Alternância no Espírito Santo

Matenedoura	Escolas	Nível de ensino	Filadas à RACEFFAES	Região
MEPES	EFA de Olivânia	Fundamental e Médio Profissionalizante	não	sul
	EFA de Alfredo Chaves	Fundamental e Médio Profissionalizante	não	sul
	EFA de Rio Novo do Sul	Ensino Fundamental	não	sul
	EFA de Jaguaré	Médio Profissionalizante	sim	norte

	EFA do KM 41	Fundamental	sim	norte
	EFA do Bley	Fundamental e Médio Profissionalizante	sim	norte
	EFA de Rio Bananal	Médio Profissionalizante	sim	norte
	EFA de Pinheiros	Fundamental	sim	norte
	EFA de Boa Esperança	Fundamental	sim	norte
	EFA de Chapadinha	Médio Profissionalizante	sim	norte
	EFA de Vinhático	Fundamental e Médio Profissionalizante	sim	norte
	EFA de São João de Garrafão	Fundamental e Médio Profissionalizante	não	sul
	EFA de Marilândia	Fundamental e Médio Profissionalizante	não	sul
	Escola Família Turismo Gastronomia e Hotelaria	Médio Profissionalizante	não	sul
MEPES	EFA Castelo	Fundamental	não	sul
	EFA Campinho	Fundamental	não	sul
	EFA Belo Monte	Médio Profissionalizante	não	sul
	EFA Cachoeiro de Itapimirim	Médio Profissionalizante	não	sul
	EFA Ibitirama	Médio Profissionalizante	não	sul
	EFA de São Bento do Chapéu	Fundamental	não	sul
	EFA de Brejetuba	Fundamental	não	sul
	EFA Barra de São Francisco	Fundamental	não	norte
	EFA Agroecológica de Colatina	Fundamental	não	norte
	EMEF Família Rural de Ecoporanga	Fundamental	não	norte
	EFA Jacyra de Paula Meniguetete	Fundamental	sim	norte
	EMFA Normilia Cunha dos Santos	Fundamental	sim	norte
	ECORM Japira	Fundamental	sim	norte
	ECORM Giral	Fundamental	sim	norte
	ECORM São João Bosco	Fundamental	sim	norte
	ECORM Santa Helena	Fundamental	sim	norte
	ECORM Gaviãozinho	Fundamental	sim	norte
	ECORM Água Limpa	Fundamental	sim	norte
	ECORM Córrego Seco	Fundamental	sim	norte
	ECORM M ^o Francisca Nunes	Fundamental	sim	norte
	EMEIC Francisco Mattedi	Fundamental	sim	norte
	EEEF Córrego da Queixada	Fundamental	sim	norte
Governo Municipal				

	EMERC Agostinho Partelli	Fundamental	sim	norte
	EFA Ecoporanga	Fundamental	sim	norte
	EMCOR Padre Fulgêncio	Fundamental	sim	norte
	EMCOR São João Pequeno	Fundamental	sim	norte
	EMCOR Fazenda Pinotti	Fundamental	sim	norte

Fonte: MEPES, RACEFFAES, 2020.

Essas experiências que vêm sendo construídas nos últimos cinquenta anos no estado do Espírito Santo não são modelos que se sedimentam e tampouco se desenvolvem isentos de tensionamentos e contradições. A dinâmica histórica de expansão dos CEFFAs e da Pedagogia da Alternância aponta para um permanente movimento de rupturas e de novas articulações, o que expressa uma constante necessidade de adequar os processos socioeducativos e seus aspectos metodológicos a uma base socio territorial e cultural marcadamente diversificada.

[...] A alternância não é nem pode ser tomada como uma pedagogia pronta, importável e exportável. Venha de onde vier ela não possui um modo de usar. Qualquer tentativa de colocá-la acima da história, contexto cultural, dos valores e das tradições regionais pode converter-se num erro grave. A pedagogia da alternância somente ganha valor quando re-apropriada criticamente e reinventada pelos atores locais (RODRIGUES, 2008, p. 179).

A Pedagogia da Alternância é o resultado do acúmulo das experiências de diferentes sujeitos sociais nos seus territórios e temporalidades, constituindo uma extensa trajetória caracterizada por avanços e retrocessos, lutas e resistências dos trabalhadores camponeses capixabas. É importante destacar a impossibilidade de compreender a Educação do Campo no Espírito Santo desvinculada do contexto dos CEFFAs, particularmente das Escolas Famílias Agrícolas, e da Pedagogia da Alternância, uma vez que não existem registros no estado de outros projetos de educação popular voltados para os camponeses, anterior a tais experiências educacionais. As famílias agricultoras assumiram na proposta da alternância um sentido de estratégia para garantir a escolarização de crianças e jovens que vivem no campo, conjugando a formação escolar com as lutas sociais, a cultura e o trabalho no campo.

4.5 Conceito de Pedagogia da Alternância

Segundo o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) a Pedagogia da Alternância se refere a uma formação global em que os períodos de estudo e a

vivência na escola e junto à família são alternados. “É uma formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre” (2020)⁵⁴.

Partindo do pressuposto de que a alternância de tempo e espaço não é uma exclusividade dos Centros Familiares em Formação por Alternância e, inclusive remete a momentos históricos anteriores ao início do século XX, podemos então questionar: qual a diferença entre estas instituições e àquelas que também recorrem a esta dinâmica para o desenvolvimento dos seus processos socioeducativos? A resposta para esta interpelação está relacionada diretamente a visão de escola que está sendo assumida. Neste sentido, é impossível conceituar a Pedagogia da Alternância enquanto natureza constitutiva e explicativa dos projetos educativos voltados para as populações camponesas sem compreender os processos sociais e históricos que são portadores desta forma singular de organização do complexo ensino-aprendizagem.

Para Silva (2000) a principal dificuldade em conceituar Pedagogia da Alternância está na complexidade que o sentido de alternância apresenta, uma vez que:

O termo alternância recobre um campo de práticas diversas, com contornos incertos, difíceis de caracterizar e insuficientemente catalogados. Parece difícil de conferir a este termo outra coisa que o caráter de uma noção e não aquele de conceito. Seu conteúdo é proteiforme. É certo que se trata de práticas pedagógicas, mas imbricadas a outras práticas circundantes do ato pedagógico stricto sensu, práticas vigorosas diversas segundo as situações, em que interferem o organizacional ou o institucional (...), o político (...), o ideológico (...), o econômico (...) e também o utópico. Daí possivelmente o caráter ambíguo de florescimento relativamente recente deste termo. (p.20).

A Pedagogia da Alternância em Gimonet (2007),⁵⁵ é uma metodologia que diverge do ensino habitual, tendo em vista que a realidade e a formação escolar não se dissociam. Pelo contrário, unifica estas duas dimensões para que os saberes pré-existentes sejam integrados aos novos saberes e, deste modo, possam fazer sentido ao sujeito. Ainda como destaca o autor, são as relações sociais que ultrapassam àquelas fundadas em professor-aluno que legitimam esta metodologia, pois diz respeito a uma educação compartilhada entre todos os envolvidos e comprometidos com a formação por alternância. É neste sentido, que em

⁵⁴ <https://www.mepes.org.br/pedagogia-da-alternancia>

⁵⁵ A alternância em Gimonet (2007) pode assumir três formas distintas: a falsa alternância que diz respeito à contínuos períodos de trabalho prático e estudo, sem nenhuma relação manifesta entre si; a alternância aproximada que se refere mais propriamente a uma soma de atividades profissionais e tempo de estudo que uma interação autêntica entre os dois e a alternância real ou, também, chamada de integrativa que permite estreita conexão e interação entre formação teórica e prática. Existem outras terminologias como em Girod de l’Ain (1974): alternância externa e alternância interna; Bourgeon (1979): alternância justapositiva, alternância associativa e alternância copulativa; e mais: dissociativa, associativa e integrativa.

Gimonet a Pedagogia da Alternância pode ser concebida como uma rede complexa de relações.

A força inovativa do princípio formativo da Pedagogia da Alternância é constituída da possibilidade do intercâmbio de saber, conhecer e praticar entre os estudantes, a família e de uma maneira mais geral entre a comunidade camponesa a qual fazem parte. Por isso os CEFFAs representam a aplicação prática das demandas e métodos educacionais propostos e demandado pelo que emerge do amplo debate sobre educação e formação.

Assim afirma Saviani (2012, p. 29-30):

Resumidamente, podemos dizer que a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. Seus princípios básicos podem ser assim enunciados: 1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; 2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; 3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. Como se vê, a característica própria da pedagogia da alternância reside na realização do processo ensino-aprendizagem alternando o período de permanência na escola, geralmente por uma semana e o período de permanência na vida familiar, geralmente por duas semanas.

Enquanto relação educativa entre família, escola e comunidade a característica fundamental da Pedagogia da Alternância está na análise crítica de uma situação concreta que se localizada nas práticas, construções coletivas e dinâmicas sociais, colaborando com a organização da vida dos sujeitos camponeses. Portanto, como forma de orientar o processo de ensino-aprendizagem ela é inaplicável se estiver isolada do conhecimento histórico e cultural, das formações sociais com as quais se relaciona cotidianamente.

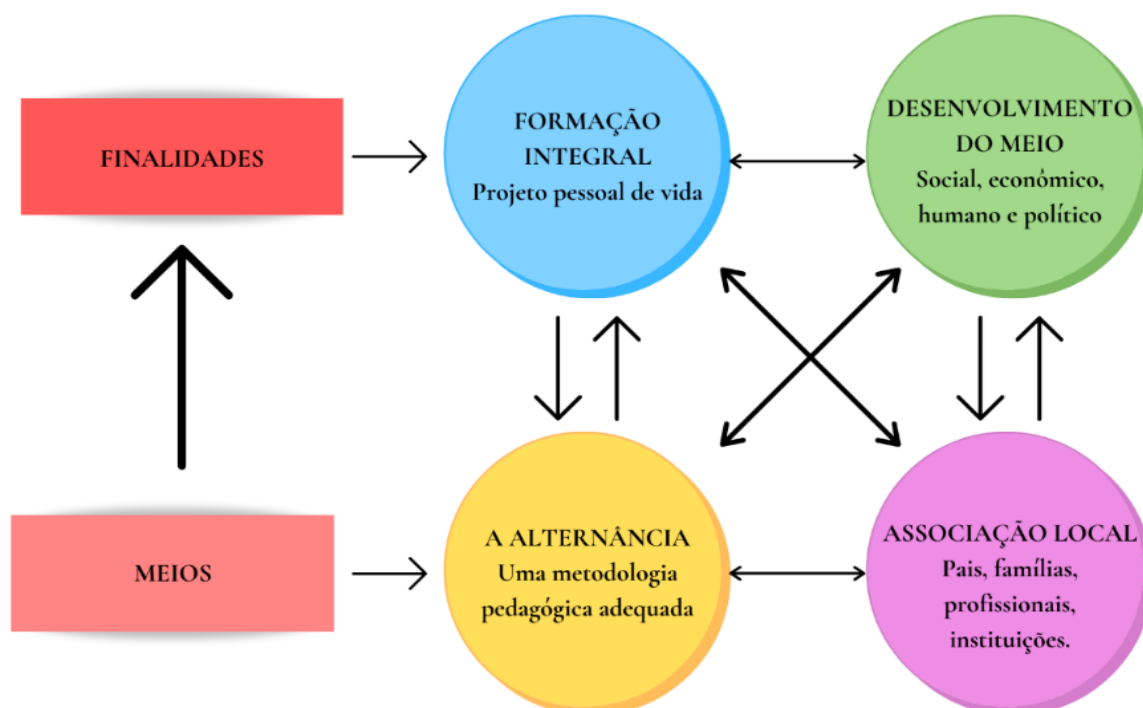
Nas experiências e aprendizagens vivenciadas e vividas a Pedagogia da Alternância encontra os componentes que permitem a manutenção da circularidade de saberes que estão presentes nos cotidianos familiares, escolares e comunitários. É através desta conjunção entre a realidade e uma metodologia própria que a valorização de conhecimentos e saberes já elaborados socialmente e historicamente é possibilitada; que se realiza a intercessão contínua e sistemática entre os saberes da vida familiar e os saberes escolares; os espaços e tempos formativos compreendem tempos e espaços familiares e escolares; se efetiva a convivência das multiplicidades culturais, gênero, geração e raça; promove um currículo relacionado ao universo real do educando; os princípios de desenvolvimento incorporam a dimensão social, comunitária e ecológica; se valoriza os processos educativos informais ancorados nos distintos valores e conhecimentos dos camponeses; a composição de uma autonomia cultural,

da memória histórica e de uma cultura de sustentabilidade. (GIORIO, LAZZARI, MERLER, 1999).

A Pedagogia da Alternância garante o movimento em que o sujeito transforma suas experiências em um elemento mediador através do qual serão elaborados coletivamente comportamentos, valores, habilidades e conhecimento sistematizado que contribuirão para a reprodução do complexo tecido social e político que é o campesinato.

Segundo Gimonet (2007), existe na Pedagogia da Alternância a predominância da experiência, que descreve o sincronismo entre família e escola. O movimento de saída da experiência para o encontro de um saber mais teórico retorna ao ponto inicial, quando este conhecimento sistematizado se consolida. Tal ciclo apresenta uma dupla relação: o lugar da escola com seus saberes e suas atividades e, do outro lado, o trabalho e a produção da vida social, cultural e econômica. Assim, a experiência deve ser compreendida como um sustentáculo de formação e um acúmulo de saberes. Nesta mesma direção García Marirrodriaga e Puig Calvo (2010) apresentam que a Pedagogia da Alternância vincula o saber escolar ao saber para o trabalho rural. Este sistema educacional começa por reconhecer que, para os estudantes, é necessário e culturalmente apropriado realizar tarefas rurais em suas vidas diárias. Deste ponto de vista, a alternância aponta para uma formação integral dos alunos (um dos quatro pilares dos CEFFAs), pois, seu objetivo é, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de pessoas em seu ambiente através da mobilização de todo um complexo social (composto de famílias, professores, agentes comunitários e outros atores sociais).

Figura 4: Os 4 pilares dos CEFFAS



Fonte: CALVO, 2010

A formação abrangente é senão um processo elementar para garantir ao camponês a possibilidade de identificar seu lugar social não somente através de uma paisagem específica, mas conforme a situação de classe, das lutas políticas e das contradições que determinam sua existência. É, neste sentido, uma maneira de construir uma perspectiva ampliada de mundo que possibilita colocar em contraposição às variadas maneiras pelas quais o ser humano produz, coletivamente, os meios de subsistência para existir enquanto ser social, em detrimento da capacidade de se opor meramente às circunstâncias e as posições que ocupam de forma isolada dentro das relações produtivas.

Heras e Burin (2002) destacam que a Pedagogia da Alternância se refere tanto a uma maneira de organizar a escolarização quanto a uma abordagem pedagógica. Como forma organizacional, trata-se de períodos alternados de permanência em escola com períodos em casa ou na propriedade da família; como proposta pedagógica, propõe intervir na realidade em que se vive, questionando-a e sustentando processos vitais que permitem as famílias terem acesso à educação para seus filhos enquanto permanecem nas áreas rurais, uma perspectiva definida como enraizamento em alguns países. Desde suas origens, essa abordagem contemplou ferramentas pedagógicas distintas e uma configuração institucional com base na participação das famílias na gestão administrativa, organizacional e pedagógica das escolas.

Por ser uma construção coletiva a Pedagogia da Alternância irá assumir uma variedade de formas para se constituir enquanto tal. No entanto, independente do território camponês ou

do projeto de educação camponesa que se pretenda implementar, a finalidade da alternância está pautada em um eixo fundamental: a transformação da realidade.

(...) se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é a teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. A tão conhecida afirmação de Lenin: 'Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário' significa precisamente que não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas (FREIRE, 2005, p. 141).

A aproximação que existe entre a Pedagogia da Alternância e a concepção de educação que está no pensamento de Paulo Freire se refere a possibilidade de intervenção humana no mundo como produto de uma reflexão crítica da realidade. E, neste sentido, ambas adquirem uma conotação política e ideológica. A interferência consciente dos camponeses nos processos históricos e a compreensão das determinações mais profundas da forma de campesinato que se desenvolveram são fatores imprescindíveis para se conceber este espaço, não a partir de seu destino histórico, mas em função da lógica de sua própria existência.

Segundo Rodrigues (2008), o período inicial das escolas de alternância no Brasil foi caracterizado por duas lógicas diferentes, mas complementares: a resistência dos agricultores à exclusão econômica e cultural e as possibilidades de responder a essas demandas com base em uma proposta pedagógica. Nestes termos, o autor também destaca a influência indireta das ideias do pedagogo Paulo Freire que mais tarde teve seu pensamento incorporado gradualmente, mas solidamente às escolas de alternância. Os princípios de integração entre teoria e prática, a valorização da experiência como ponto de partida para ensino e aprendizagem, a necessidade de problematizar o contexto social e a concepção de ser humano como agente histórico de transformação de realidade social são aspectos compartilhados tanto pela Pedagogia da Alternância quanto pela pedagogia de Freire. É por esse motivo que no Brasil a modalidade alternância exerce um papel fortemente político e torna-se parte de um movimento educacional nacional maior, a chamada Educação do Campo, que afirma o direito da população a ser educada no ambiente em que vive e, acima de tudo, a uma educação pensada a partir desse local.

A utilização da alternância na formação dos agricultores expressa que o engajamento destes trabalhadores pelo direito à educação não está restrita a uma mera conquista democrática, mas se trata, principalmente, de adequar uma forma institucionalizada de apropriação do conhecimento enquanto patrimônio acumulado e decantado ao longo da

história da humanidade às necessidades concretas dos povos camponeses, de modo a constituir-se como instrumento político em suas lutas sociais.

Excluir ou mesmo distanciar o movimento histórico e social em que se insere a reprodução do campesinato, como processo de recriação e resistência, das reflexões elaboradas com o propósito de compreender a Pedagogia da Alternância é reduzir o termo a simples combinações que relacionam categorias recortadas de uma complexidade, a exemplo daquelas nas quais se inscreve o binômio “tempo-escola e tempo-comunidade.” Mas afinal, de qual escola e de qual comunidade estamos nos referindo?

A Pedagogia da Alternância é, a um só tempo, resultado das lutas sociais empreendidas no campo e parte constitutiva desses processos. Se por um lado, emerge das mobilizações políticas forjadas pelos trabalhadores camponeses, tendo em vista a necessidade de compreender e orientar as circunstâncias e as experiências que produzem e reproduzem um conjunto de estratégias que lhes garantam a permanência histórica; por outro lado, podemos concebê-la como forma de organização pedagógica-política das famílias agriculturas em conformidade com a realidade objetiva em que se inserem enquanto forças sociais.

4.6 Instrumentos Metodológicos e Pedagógicos na Formação em Alternância para os Camponeses: O Caso do Plano de Estudo e do Caderno da Realidade

A Pedagogia da Alternância, desde sua origem histórica no campesinato brasileiro, parte de uma perspectiva de transformação social e, desta maneira, concebe o conhecimento enquanto uma construção coletiva e dialética num constante movimento de ida e volta entre teoria e prática, bem como entre a racionalidade científica e as relações cotidianas. O ponto de partida e o ponto de chegada é a realidade e a prática social dessa realidade, ou seja, as experiências de vida e as formas de organização do trabalho dos agricultores camponeses. A efetivação desta dinâmica articula vários momentos que, essencialmente, abrange: i) a vida do jovem no contexto sócio-profissional (Estadia): inserido no trabalho, pesquisa e avaliação; ii) a vida no ambiente escolar (Sessão): espaço de análise, comparação, questionamento, reflexão, aprofundamento, sistematização dos conhecimentos da realidade familiar - comunitária e profissional, articulando-os com os conhecimentos gerais e técnicos; e iii) retorno do jovem ao seu meio sócio profissional: novas interrogações, ideias, novas pesquisas, experiências, aplicações práticas de técnicas nas relações produtivas agrícolas, de atitudes no meio vivencial e de organização no planejamento das atividades.

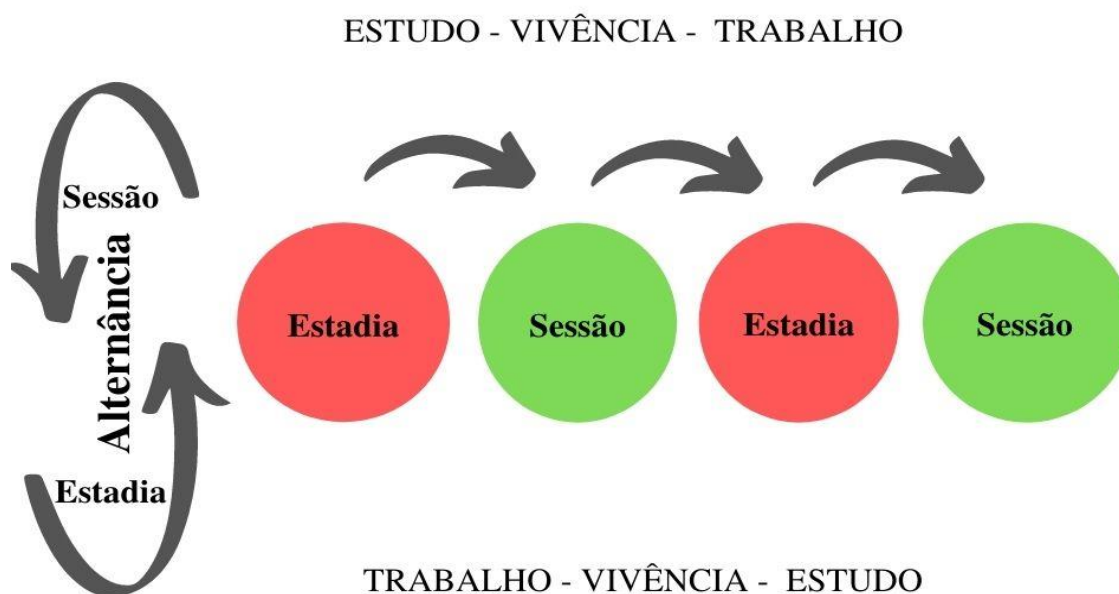


Figura 5: Articulação de tempos e espaços na Pedagogia da Alternância

Fonte: MEPES, 2020.

O processo de articulação destes espaços e tempos, ainda que passe por variações na orientação didático-pedagógica, se realiza através de instrumentos pedagógicos específicos que fundamentalmente são: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Viagem e Visita de Estudo, Estágio, Serões, Visita às famílias e Avaliação. Tais dispositivos são elementos que associam e colocam em sincronia o ambiente escolar e as dimensões gerais da formação socio-profissional. Desta perspectiva, são estes instrumentos pedagógicos que, por meio de uma relação de interdependência, garantem o equilíbrio, o movimento e a fluidez da alternância.

Uma vez ausentes os instrumentos adequados à realização da alternância, esta se limitará a ser uma ideia pedagógica muito interessante, todavia, sem a realidade efetiva. Isso decorre do fato de que, assim como em outros métodos, tudo se interconecta com a alternância, funcionando como um sistema em que os distintos componentes interagem entre si. Sem projetos ou o direcionamento que lhe garanta sentido, os instrumentos pedagógicos, como reflete Gimonet (2007, p. 28), podem ser compreendidos como “justaposições de atividades escolares e sua implementação faltar-lhe alma e dimensão”. A eficiência formativa e educativa que caracteriza a alternância está relacionada à coerência, havendo entre todos os

elementos da situação de formação e, especialmente, entre as finalidades, os meios do dispositivo pedagógico e os objetivos.

O Plano de Estudo constitui-se no principal instrumento metodológico da alternância, pois é um método de pesquisa participativa que possibilita analisar os diferentes aspectos da realidade do estudante e que resultará em uma relação autêntica entre a vida e a escola. A centralidade que assume diante das ações educativas dos CEFFAs reside no fato de ser um mediador entre o conhecimento científico, socialmente e historicamente acumulado, e a cultura popular camponesa.

Segundo o MEPES (2020), o método do Plano de Estudo se estrutura na seguinte forma: mobilização/investigação, problematização, reflexão/generalização, conscientização/ação. A partir desta dinâmica, ele atinge e conecta diretamente os estudantes, a família e outras entidades, e os educadores. Os primeiros assumem o protagonismo da investigação e, deste modo, se convertem em agentes mobilizadores dentro da Alternância. O segundo coletivo, que vivencia intrinsecamente a realidade socioeconômica dos estudantes, oferece e demonstra as condições necessárias para a formação global dos sujeitos organizadores da pesquisa em conformidade com as suas experiências de vida. E, os últimos, são os responsáveis pela orientação da funcionalidade metodológica: acompanham, facilitam e estimulam o envolvimento dos estudantes enquanto articuladores centrais em todo o processo de reflexão da dinâmica da práxis, promovendo uma relação autêntica entre a escola e a vida.

Ele é o meio e a oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica. Ele é o instrumento essencial para captar a cultura na qual vive o jovem, pegar-lhe os componentes, as riquezas, os limites para interpelar as práticas existentes, até mesmo as rotinas, o que em seguida, pode iniciar às vezes, graças às tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento. Não se trata de um mero instrumento de pesquisa monográfica, mas de um instrumento chave de aplicação, de poder e de cultura se conseguirmos dar-lhe as dimensões que requer. (GIMONET, 2007, p.7).

Embora seja considerado um método que organiza os momentos formativos dos CEFFAs, como: visitas e viagens de estudo, cursos e oficinas, vivências, avaliações entre outros, o Plano de Estudo adquire maior relevância enquanto norteador de estudos dos temas da realidade que são periodicamente elaborados pelos educadores e estudantes. Desse modo, este instrumento metodológico garante que o eixo axial da aprendizagem seja a realidade objetiva.

O Plano de Estudo (PE) é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele se dá a integração da vida do aluno e da comunidade com a EFA, criando-se assim, no aluno, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. O PE, na verdade, é uma

pesquisa que parte de um tema gerador, e que o aluno, o alternante, leva para desenvolver durante a sessão que passa em casa. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constituem a base desse instrumento. (ARAÚJO, 2007, p. 48).

A procura por conteúdo programático da educação se revela em um processo de investigação que é conforme Freire (2005) defendida como uma metodologia dialógica resultando em inúmeras possibilidades de enunciações que, por seu turno, aglutina um conjunto de temas geradores. O que se pretende compreender não são os sujeitos anatomicamente estáticos, mas sim o pensamento-linguagem que são materialmente referidos, assim como os graus de percepções compostos por um complexo de cosmovisões. Um tema gerador não se constitui enquanto uma elaboração arbitrária, ou uma hipótese que precisa ser confirmada. Anterior à sua assimilação é fundamental pensar a subjetividade, atentando para uma formação desenvolvida tendo como fundamento uma reflexão crítica a respeito das relações que se efetivam entre homem-mundo e homens-homens.

O Plano de Estudo é, deste modo, um dispositivo que possibilita o estímulo à motivação e a compreensão do sentido social e político da apropriação dos conteúdos enquanto componentes curriculares. É a primeira fase de um processo em que os estudantes investigam sobre o meio em que vivem e apresentam respostas científicas aos fenômenos que se manifestam no cotidiano da vida e do trabalho.

Outro mediador importante entre a sessão escolar com o meio socioeconômico e que abrange todas as atividades relacionadas diretamente a dinâmica da sessão e da estadia ao tempo - espaço com a realidade do estudante trata-se do Caderno da Realidade. De acordo com o MEPES (2020) este dispositivo pedagógico acumula o registro de acontecimentos sobre a realidade a qual o estudante está inserido. É o elemento que possibilita ordenar racionalmente as ações e reflexões engendradas pelo Plano de Estudo e apresenta uma particular percepção da vida cotidiana do estudante e tomada de consciência; desenvolvimento da formação geral, uma vez que retrata a história da família, da comunidade, da terra em que trabalha, e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar; o compromisso com a transformação da realidade vivida pelo estudante, por meio do processo de tomada de consciência e análise sistematizada dessa realidade e, também, um elemento de orientação profissional, considerando que as reflexões registradas são resultados do trabalho do jovem e da vida social da família. Longe de ser compreendido como um estudo exaustivo de um problema, o Caderno da Realidade deve ser assumido como um estudo contínuo de uma realidade que não é estática, mas sim, se renova sucessivamente no tempo no espaço.

O Caderno de Realidade e atividades correspondentes, constitui a parte principal da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, pois permite considerar e usar efetivamente o espaço-tempo da vida familiar e o sócio-profissional como um componente real da formação. Seus efeitos formativos são múltiplos e essenciais para o alternante, mas não são menores para todos os demais que os acompanham: familiares, monitores e membros da comunidade ao qual pertencem. O questionamento que para todos é uma fonte de interpelações e indagações, também provoca críticas e reflexões sobre o cotidiano da vida. Por esse motivo, nas atividades de gestão pedagógica, o Caderno da Realidade exige uma dedicação de tempo e espaço no planejamento semanal. (GIMONET, 1999).

A compreensão da Pedagogia da Alternância nos projetos educativos dos trabalhadores camponeses supõe a necessidade do conhecimento - cada vez mais abrangente - dos processos, dos recursos e dos componentes que ela produz e dos quais se utiliza para efetivar-se enquanto movimento permanente e dinâmico. Os instrumentos metodológicos e pedagógicos, como o Plano de Estudo e Caderno da Realidade, são partes imprescindíveis para revelar aspectos importantes das experiências, das necessidades e dos desafios das famílias agricultoras. Por isso, são também responsáveis por sustentar a concepção de que a formação resulta da interação permanente entre os sujeitos e os seus contextos, mediatizada pelo conhecimento historicamente acumulado e socialmente dividido.

4.7 As Lutas Sociais e a Construção da Educação do Campo na Região Norte do Espírito Santo

O início das mobilizações sociais mais sistemáticas e organizadas dos camponeses na região norte do estado do Espírito Santo ocorreu em um contexto da expansão da reprodução do capital na agricultura capixaba. Não por mera coincidência, estes fenômenos emergiram de maneira simultânea. De fato, as lutas sociais que são empreendidas no início da década de 1980 apresentam-se enquanto reações da agudização da situação socioeconômica dos agricultores envolvidos; foram respostas objetivas à expansão do capital que se desenvolveu e permanece se expandindo através da expropriação e da proletarianização dos trabalhadores camponeses e da população indígena.

Para Rocha e Morandi (2012), tanto o grande capital privado estrangeiro quanto o nacional, no auge cíclico daquilo que convencionou-se chamar de milagre econômico, usufruindo das circunstâncias e condições favoráveis de localização industrial no Espírito

Santo (mão de obra abundante e barata, matéria prima em larga escala, sistema de incentivos fiscais e de financiamento, estrutura econômica razoavelmente desenvolvida, infraestrutura de transporte, existência de redes de comunicações e energia elétrica, entre outros) decidiram implementar no estado vários projetos agroindustriais que vieram a ser executados nos anos subsequentes a 1975. Acrescentava-se a estas prerrogativas a colaboração ostensiva do governo federal e estadual, em relação a política de atração e investimentos, às empresas desenvolvimentistas.

A implantação e a expansão da reprodução do capital na agricultura capixaba foi, portanto, também resultado das políticas dos governos militares que mantiveram forte controle sobre a questão agrária.⁵⁶ No Espírito Santo, as atividades voltadas para a silvicultura do eucalipto foram impulsionadas especialmente com a implementação de incentivos fiscais previstos em ordenamentos jurídicos federais como a Lei nº 5.106 de 02 de setembro de 1966, sancionada pelo General Castello Branco. Este dispositivo estabelecia a concessão de redução de até 50% do valor do imposto de renda em atividades voltadas para a implementação de programas de florestamento ou reflorestamentos, tendo em vistas a manutenção e preservação do patrimônio ambiental ou que servisse de base à exploração econômica. Deste modo, foi apoiada nestes estímulos legais, bem como em empréstimos públicos, que a empresa Aracruz Celulose S/A expande para o norte capixaba a silvicultura do eucalipto⁵⁷ em velocidade e intensidade elevadas.

⁵⁶ Logo após o golpe militar o governo do Marechal Castelo Branco enviou ao Congresso Nacional o projeto desenvolvido pelo Ipes que, aprovado em 30 de novembro de 1964, se transformou no Estatuto da Terra, por meio da Lei n.º 4.504. Pela ótica dos proprietários o Estatuto viabilizava o acesso à terra, mas fechava esse mesmo acesso pela ótica da grande maioria de trabalhadores do campo: a reforma agrária favorecia os lavradores com vocação empresarial. Ou seja, o Estatuto foi elaborado de tal forma que se orientou para estimular e privilegiar o desenvolvimento e a proliferação da empresa rural. O destinatário privilegiado do Estatuto não era o camponês, mas o empresário, o produtor de espírito capitalista, que organizava a sua atividade econômica de acordo com os critérios da racionalidade do capital. VALADÃO, Vanda de Aguiar. Assentamentos e sem-terra: a importância do papel dos mediadores. Vitória, ES: Edufes, 1999. p. 49-50.

⁵⁷ A Aracruz Florestal S.A foi criada pelo imigrante norueguês Erling Lorentzen em 1967. ARACRUZ CELULOSE S/A, que surge em 1972 como sucessora da Aracruz Florestal S/A, numa junção de vários grupos acionistas: BNDE (25,90%), Cia. Souza Cruz Indústria e Comércio (25,29%), FIBASE (14,72%), Grupo Billerud (6,07%), Grupo Lorentzen (5,08%), Vera Cruz Agroflorestal S/A (3,37%), Grupo Moreira Salles (2,63%), e os restantes 391 acionistas, como o Grupo Oliver Araújo, CBPO, Paranapanema S/A, Refinaria União e outros. Em 2009 o Grupo Votorantim Celulose e Papel funde com a Aracruz e a partir da unificação destas corporações surge a Fibria Celulose, um negócio que teve o apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Em março de 2018 a Suzano Papel e Celulose anuncia a compra da Fibria Celulose.

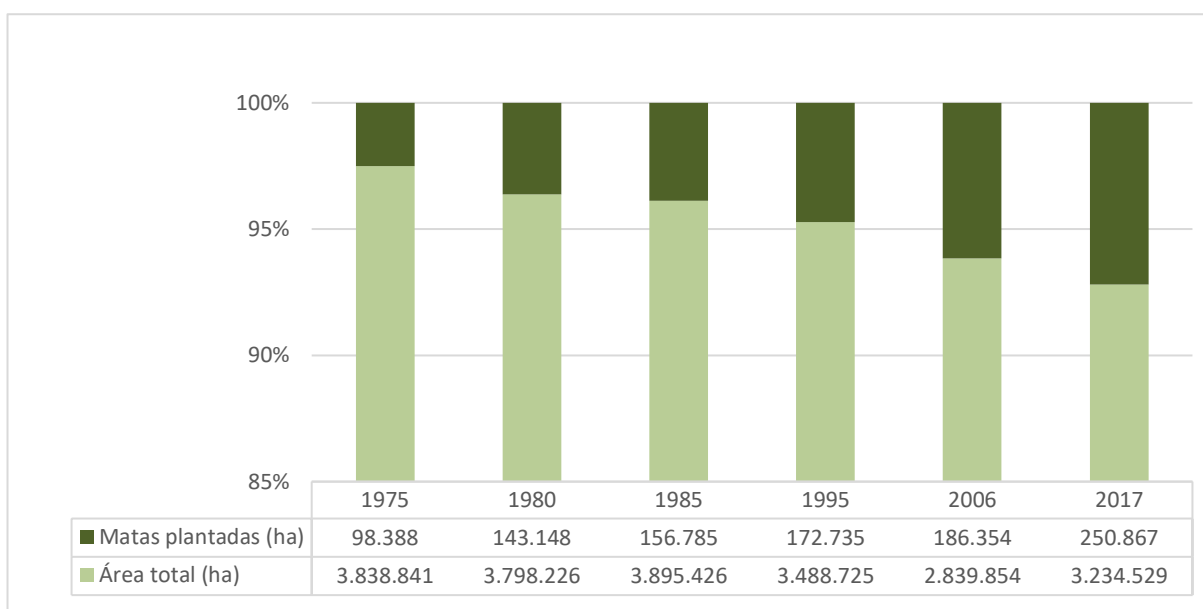


Gráfico 1 – Avanço na Silvicultura no Espírito Santo (1975 – 2017)

Fonte: IBGE- Censo Agropecuário 2017

O fomento a política macroeconômica expansionista possibilitou a emergência e a disseminação da silvicultura no Espírito Santo o que, conseqüentemente, resultou na modernização da agricultura. A economia capixaba passa a inserir-se de forma definitiva no circuito nacional como novo espaço de reprodução do grande capital. Nessas condições, a dinâmica da economia brasileira e dos empreendimentos de ações dos setores privados passam a ter maior influência nas decisões de investimento que a própria performance da economia estadual.

É à luz desse novo marco fundamental - a hegemonia do grande capital - que se pode compreender as transformações econômicas ocorridas em, praticamente, todos os setores de atividades da economia capixaba. No setor agrícola verificou-se intenso processo de crescimento econômico e de modernização, derivado da transformação capitalista do campo. A expansão da empresa rural e a disseminação do uso de novas técnicas de cultivo e de insumos industriais modernos possibilitaram à atividade agropecuária maiores níveis de produtividade e um caráter bem mais dinâmico. Ao lado disso, verificaram-se o aumento da concentração da posse de terra, a disseminação das relações de assalariamento e a conseqüente perda de importância das tradicionais relações de produção familiar e de parceria. (ROCHA e MORANDI,2012, p.115)

A chegada ao estado de grandes empreendimentos empresariais voltados para a monocultura do eucalipto, resultante de articulações entre as federações da indústria e comércio com a elite econômica e política local alinhadas ao regime ditatorial, não altera somente a fisionomia econômica do estado mas também promove alterações de natureza política e social. Ao longo do período de estabelecimento e acomodação do capital nacional e

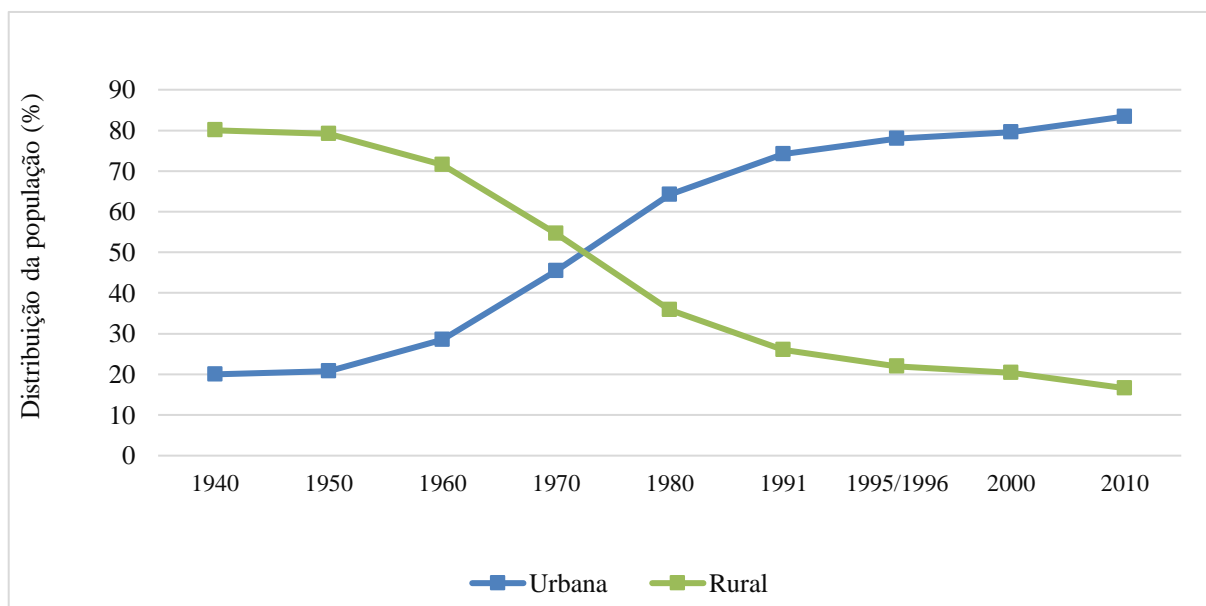
estrangeiro, inúmeros programas foram implementados com o objetivo de liberar mão de obra e terras para os projetos desenvolvimentistas justificados através de planos e estudos que, como aponta Scarim (2009), utilizando uma linguagem técnica envernizavam as práticas violentas de expulsão de posseiros, quilombolas e indígenas de suas terras.

Referindo a este processo de expropriação da população originária e de pequenos produtores para a expansão da silvicultura do eucalipto o naturalista capixaba Augusto Ruschi por meio da revista científica “Boletim do Museu de Biologia Mello Leitão”, constatou:

Além dos Tupiniquins, muitos já alijados com a entrada de plantio de eucalipto, mesmo em suas terras doadas pelo Império do Brasil, de cujas áreas a Aracruz se apossou e não possui o domínio, muitas outras áreas de pobres famílias ribeirinhas, também se apossou, banindo-as com ridículas indenizações, e às vezes por processos um tanto desumanos, uma vez que não foram aproveitadas em seus trabalhos, porque não toleraram muitos de seus membros com essas maneiras, e ainda outras que foram mais cordatas, lhe entregaram as terras por ninharia e foram para as favelas, em Vitória; único lugar para onde lhes era permitido ir. Esses foram problemas preliminares da Aracruz Florestal em Santa Cruz, no Município de Aracruz, que foi a Terra onde nasceu e viveu Araribóia, ancestral desses Tupiniquins que ainda muitos preferem ali morrer a bater em debandada, numa luta desigual com esses civilizados... São esses heróis, para quem clamamos como espírito santenses que seja dado vistas condignas de nossos dirigentes governamentais. Mas as vistas das autoridades se estão fazendo longas e nada vêem em favor dos Tupiniquins e dos caboclos da região. (RUSCHI, 1979, p. 85).

A liberação da mão de obra que estava sendo produzida pelo avanço das relações capitalistas de produção não era somente para atender as demandas da agricultura modernizante que acabara de ser instalada no território capixaba, mas também se constituía em reserva de força de trabalho para os setores industriais urbanos que se encontravam em franco movimento de expansão. O ponto transitório entre a distribuição da população rural e urbana, como consta no gráfico abaixo, vai acontecer justamente no período em que as bases das matrizes desenvolvimentistas se apresentavam em um momento de nítida ascendência.

Gráfico 2 – População em área urbana e rural no Espírito Santo (1940 - 2010)



Fonte: IBGE - Censo Demográfico (1940-2010)

Segundo Scarim (2009) o processo de pensamento, prática e institucionalização do desenvolvimento no estado do Espírito Santo portava inúmeros paradoxos cujas centralidades estavam especialmente direcionadas para as seguintes tentativas: impor a industrialização sobre uma base territorial rural; impor o latifúndio sobre uma base agrícola comunitária e familiar; impor a monocultura sobre uma diversidade de formas de cultivos e práticas orientadas para a manutenção integral da família e da comunidade; e impor uma racionalidade instrumental e única sobre uma base de enorme heterogeneidade social, étnica e ecológica de saberes agrários que ainda pode ser encontrada em território capixaba em decorrência das insurgências, resistências e domesticações, constituindo territorialidade e laços múltiplos.

Para se implantar no estado do Espírito Santo, a ideologia desenvolvimentista necessitou produzir uma versão sobre a história, uma concepção sobre o real e uma visão sobre o futuro. Na versão sobre a história, construiu a tese sobre o vazio demográfico, sob a lógica de que a colonização-modernização foi um processo constante de ocupação de terras de ninguém, provocando intencionalmente a invisibilidade e a subalternização de ambientes e povos. Quanto à concepção sobre o real - que se constitui parte e reforço da tese do vazio demográfico - a expansão de áreas subalternizadas deu-se pelo critério da desqualificação das áreas como atrasadas e subdesenvolvidas, num processo autoritário de desagregação da pequena agricultura familiar e de liberação de áreas para outros usos considerados mais modernos e racionais. A visão sobre o futuro busca, a partir da desqualificação e da deslegitimação do conhecimento popular, apoiada no domínio da ciência e da técnica, ordenar o futuro. Para tanto, a razão como única alternativa à saída da crise é apresentada a partir do domínio da razão, escamoteando a defesa radical dos interesses da industrialização. (SCARIM, 2009, p.206).

O avanço das relações capitalistas de produção na agricultura enfrentou, historicamente, o obstáculo da diversidade das formas de viver e produzir dos camponeses. No caso do norte capixaba, o embate entre estas forças sociais antagônicas se realizou em

circunstâncias mais complexas e conflituosas em relação às demais regiões do estado, devido ao elevado grau de heterogeneidade em que o campesinato deste território foi constituído. A este fator de caráter socioterritorial acrescia-se a atuação de duas expressões políticas imprescindíveis para se compreender o avanço do acirramento da luta de classes no campo no Espírito Santo. A primeira delas se refere ao Movimento Sem Terra que em 1985 implanta suas bases organizativas no estado e se torna o principal agente de articulação e mobilização dos trabalhadores do campo.

A segunda está relacionada à setores progressistas da Igreja Católica que inspirados na Teologia da Libertação⁵⁸, que se encontravam em momento de profunda efervescência no Espírito Santo especialmente durante a década de 1980, contribuíam para estimular as massas de trabalhadores rurais camponesas para as lutas sociais através das Comunidades Eclesiais de Base.⁵⁹

O embate entre o processo de imposição da ideologia desenvolvimentista no Espírito Santo que detinha como importantes agentes as forças arcaicas do setor rural ocupando uma posição de domínio na esfera política no interior do estado sob as bases territoriais camponesas, se traduziu em uma série de conflitos agrários, principalmente, como resultado da conformação da luta social mais organizada, intensificando o debate sobre a reforma agrária. Todavia, a grande diferença entre os resultados violentos destes tensionamentos em relação àqueles que aconteciam em períodos anteriores é a impossibilidade de silenciar ou negar os processos de resistência dos camponeses, ainda que o Estado cumprisse a função histórica de acentuar as tendências dominantes em relação à agricultura. A partir da década de 1980, os conflitos agrários por terra no Espírito Santo, conforme gráfico abaixo⁶⁰,

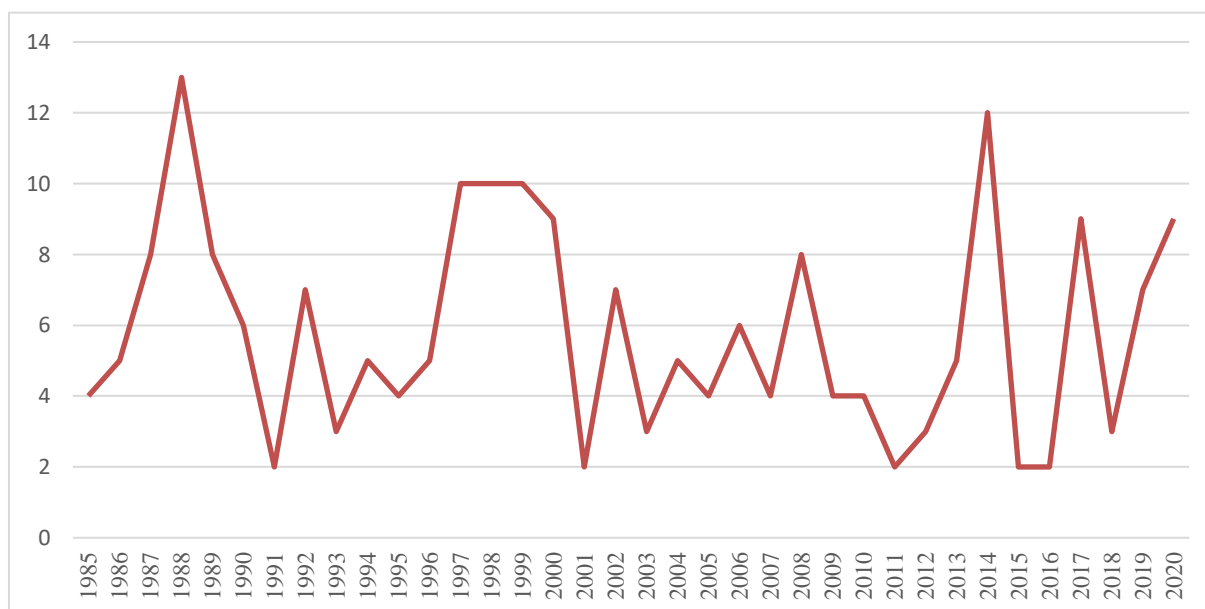
⁵⁸ Movimento sócio eclesial que surgiu dentro da Igreja Católica na década de 1960 a como resposta à contradição existente na América Latina entre a pobreza extrema e à fé cristã de maioria de sua população. Este movimento elaborou teorias e formas concretas de viver uma nova forma de ser Igreja, que além de questionar as bases tradicionais da instituição eclesial e da organização política, contribuíram para o avanço da identidade latino-americana.

⁵⁹As comunidades eclesiais de base (CEBs) são organismos da Igreja Católica que se caracterizam por: (a) celebração dominical realizada por leigos ou leigas; (b) ampla participação na tomada de decisões, geralmente por meio de assembleias; e (c) ligação entre a reflexão bíblica e a ação na sociedade. As CEBs nasceram numa conjuntura sociopolítica marcada pelo regime militar autoritário e pelo conseqüente fechamento dos canais de participação política. Reagindo contra ele em nome dos direitos humanos, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) deu cobertura institucional às CEBs e às pastorais (Indigenista, da Terra, Operária, da Juventude), mais sujeitas à repressão policial militar. Assim, nos anos 1970 e no início da década seguinte, muitos setores sociais encontraram nas CEBs seu espaço de atuação política, embora elas não deixassem de ser espaços propriamente religiosos. As CEBs se formaram, de modo geral, em regiões cuja população não era frequentemente atendida pelo padre. Dadas as grandes extensões territoriais ou demográficas de muitas paróquias rurais e de periferia urbana, a Igreja Católica passou a estimular leigos e leigas a assumirem por si mesmos os serviços religiosos em sua comunidade.

⁶⁰ Referem-se a soma das ocorrências em que famílias foram despejadas, expulsas, ameaçadas de despejo ou expulsão, tiveram seus bens destruídos ou sofreram ação de pistolagem.

envolveram posseiros e grileiros, meeiros e fazendeiros, população indígena, remanescentes quilombolas e empresas do agronegócio, trabalhadores rurais sem-terra e latifundiários. Estes tensionamentos também envolveram as lideranças dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs) que passaram a ter uma atuação central na mobilização das massas camponesas e nas denúncias contra a expropriação desses trabalhadores.

Gráfico 3 – Conflitos por terra no Espírito Santo (1985-2020)



Fonte: Comissão Pastoral da Terra

As respostas objetivas que foram apresentadas pelas famílias de agricultores no momento do impulso expansionista das relações capitalistas de produção no campo capixaba marcaram uma nova etapa no contexto das lutas camponesas no estado, uma vez que passaram a ser forjadas dentro de uma nova racionalidade. A inserção de entidades catalisadoras das mobilizações políticas populares no cenário das lutas camponesas no Espírito Santo contra o capital estabelece um novo padrão de conflitividade em que a atuação do Estado como mediador é ressignificado. Segundo Scarim (2009), a partir deste momento verificou-se uma ascensão das lutas pela reforma agrária com a ampliação das ações da Via Campesina, o trabalho das crianças, das mulheres, articulações com indígenas Tupiniquim e Guarani, comunidades quilombolas, camponeses, movimentos populares da cidade, universitários e da educação.

As lutas sociais forjadas pelos agricultores camponeses através dos movimentos sociais como o Movimento Sem Terra no Espírito Santo trouxeram à luz a discussão sobre a necessidade da reforma agrária como possibilidade de justiça social em que o acesso à terra,

como meio de produção e condição de trabalho, representa a fração de uma totalidade de um modo específico de viver. Neste sentido, começa a ser parte constitutiva da luta social das famílias agricultoras a imprescindibilidade de engendrar novas experiências socioeducativas que correspondessem as demandas destes sujeitos enquanto forças sociais, políticas e históricas.

Na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele. E, para nós, o debate de campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo. Que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isso demarca uma concepção de educação. Integrados a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho. (CALDART, 2008, p.77).

O Movimento Nacional de Educação do Campo encontrou no norte capixaba um contexto muito propício para sua afirmação, o que se traduziu em uma mobilização mais incisiva das comunidades camponesas, mediatizada pela Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo para a expansão, através da via pública das experiências educativas que vinham sendo desenvolvidas, particularmente, por meio da Pedagogia da Alternância e, também, da incorporação da Educação do Campo nas pautas reivindicatórias de outras organizações coletivas para além dos movimentos sociais camponeses, como entidades sindicais e religiosas.

Atualmente, podem ser identificadas diversas experiências de Educação do Campo no norte do estado do Espírito Santo, dentre as quais se destacam: a Educação Indígena, a Educação Quilombola, MEPES, Escolas Comunitárias Rurais (ECOR's), RACEFFAES, Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Espírito Santo (FETAES), MST e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). São movimentos sociais e outras organizações coletivas que afirmam propostas pedagógicas materializadas a partir das suas contradições históricas e de uma concepção de campo, de trabalho e de educação.

[...] É também imprescindível garantir a sua materialidade de origem, pois, ao perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram, ela deixará de ser Educação do Campo. Ou seja, para continuar sendo contra hegemônica, a Educação do Campo precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, educação e sociedade. (MOLINA, 2012, p. 593).

As experiências educativas que os camponeses capixabas têm construído estão inseridas em um contexto de luta e confronto mais amplo contra os vários mecanismos de dominação social. Estes processos socioeducativos, que surgem e avançam a partir das tentativas de superar as formas de reprodução das desigualdades sociais, evidenciam que o

campesinato é uma realidade social viva e que, de modo contínuo, cria estratégias para garantir sua permanência histórica.

5 TERRA, TRABALHO E EDUCAÇÃO

5.1 Educadores do campo e o processo educativo pela alternância: relações entre o compromisso político e o ato pedagógico

“Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”⁶¹. Esta frase proclamada por Paulo Freire há mais de vinte e cinco anos será nossa referência para desenvolvermos a afirmação de que é impossível conceber a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância como pressuposto teórico-metodológico nas escolas do campo sem levarmos em consideração a relação entre militância política - posicionamento político - e a atuação pedagógica dos educadores. A Educação do Campo é uma experiência concreta dos proletarizados na terra e como tal se realiza no contexto da disputa política. Seu destino será definido também pela capacidade e compromisso dos educadores em desenvolverem e aplicarem conteúdos e metodologias que sejam necessários e compatíveis com uma luta histórica determinada. O que não quer dizer que a atividade docente se restringe ao conjunto de ações que se realizam no interior do espaço institucionalizado de ensino, mas, para além disso, aos educadores também é imprescindível assumir a tarefa de combater e denunciar todas as formas de desumanização.

Quando pensamos a educação na dimensão da emancipação dos trabalhadores do campo precisamos necessariamente ressaltar o caráter político dos elementos que orientam os educadores em suas escolhas, suas justificativas, a finalidade do trabalho pedagógico e o desenvolvimento da aptidão para avaliar todas as ações que se realizam nas atividades educativas. No Primeiro Congresso do ensino em agosto de 1918, Lenin ressaltou que a concepção de uma educação apolítica, que é hegemônica nas sociedades burguesas, não passa de uma hipocrisia, “um meio de enganar as massas”. Esta questão francamente apresentada pelo líder da revolução russa nos coloca perante o fato de que nenhum problema educativo pode ser apresentado sem abstrair a política geral.

⁶¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Em toda a linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica; parece-nos impossível colocar o trabalho cultural fora da escola. Em todos os estados burgueses, são muito íntimas as relações entre o aparelho político e o ensino, embora a sociedade não possa recolhê-la; entretanto, esta sociedade educa as massas através da igreja e por intermédio de todas as organizações que se baseiam na propriedade privada. (...) Não podemos deixar de colocar francamente a questão, reconhecendo, abertamente, apesar das antigas mentiras, que a educação não poderia ser independente da política.⁶²

Nem de uma perspectiva teórica nem prática pode haver neutralidade no fazer pedagógico da Educação do Campo ou de qualquer outro processo de formação humana. Assumir e manter tal posicionamento é logicamente impossível, pois representaria, no caso da Educação do Campo, uma negação do próprio sentido histórico e político do movimento que articula diversos sujeitos e situações agrárias para reivindicar e disputar uma determinada concepção de educação para um espaço socialmente referenciado. Portanto, ser educador do campo ⁶³ é colocar-se dentro da luta pela defesa da humanização dos explorados da terra, ainda que esta defesa não se realize através de uma militância ativa ou vinculada organicamente aos coletivos dos trabalhadores do campo politicamente organizados. O que não pode em hipótese alguma ocorrer é o exercício da acomodação perante os problemas fundamentais dos povos, da aceitação do determinismo histórico e do desinteresse pela transformação da realidade, porque são práticas eticamente incoerentes com o movimento da Educação do Campo e que podem ser traduzidas como renúncia da luta a favor da causa da classe camponesa.

Por volta de 1845, em colaboração com Engels e polemizando com os jovens hegelianos, Marx afirma que as ideias vêm de interesses de classe. Esta declaração significa um corte fundamental para a educação, pois concebe os seres humanos e seu desenvolvimento a partir das tarefas históricas da classe social a que pertencem, rompendo com a tradição psicológica da pedagogia (psicopedagogia), que compreende o desenvolvimento do sujeito como algo individual. Eles criticam e superam a afirmação burguesa de que o indivíduo é educado pelo “ambiente”, assertiva que significa “adaptação às relações dominantes”. Marx e Engels entendem que a educação, como um processo de formação da consciência prática, permite organizar o mundo empírico de uma maneira através da qual os seres humanos possam experimentar a si mesmos como seres humanos. Se o indivíduo é moldado pelas circunstâncias, ele terá que moldar as circunstâncias humanamente. Se elabora todo o seu conhecimento, produz suas sensações etc., com base no mundo dos sentidos e da experiência

⁶² Discurso proferido por Lenin na Conferência dos educadores políticos em 3 de dezembro de 1920.

⁶³ Nesta sessão o termo educador poderá ser tomado como sinônimo de monitor no âmbito da Pedagogia da Alternância.

dentro deste mundo, o que se trata, conseqüentemente, é organizar o mundo empírico de tal forma que o ser humano experimente e assimile o que é verdadeiramente inerente a sua natureza e que ele se identifique como tal. Se o interesse bem compreendido é o princípio de toda moralidade, o que importa é que o interesse privado do homem coincide com o interesse humano. (MARX E ENGELS, 2011, p. 149-150).

Nós negamos a educação escolástica, nós negamos a escola que se restringe a escolarização. Aqui, nós concebemos a educação que unifica teoria e prática, em que os sujeitos se reconheçam nos conteúdos, em que independentemente de onde o sujeito estiver **ela possa ser instrumento na luta de classes** (Monitor M1, grifo nosso).

Não se concebe a atividade docente dos educadores do campo, como está acima apresentada, através da declaração do monitor, sem relacioná-la ao processo histórico real do campesinato, em suas dimensões particulares e em sua generalidade, dado que o processo educativo se realiza em um mundo historicamente determinado e a partir de situações concretas. Aos educadores do campo não é possível escapar da historicidade humana e principalmente da realidade do universo agrário – imersos no mundo capitalista e, portanto, influenciados pela lógica do capital que tende a subordinar todas as coisas. A Educação do Campo é uma fração desta totalidade complexa que é o conjunto das relações sociais. Assim, é fundamentalmente necessário que a dimensão educativa não seja isolada ou desarticulada, se é isto possível, da materialidade da vida. Face a esta compreensão é preciso destacar que não é qualquer prática de ensino que interessa aos trabalhadores do campo em movimento histórico de luta. Para os proletários da terra somente a atividade educativa que se converta em compromisso político a favor da classe expropriada pode ser genuinamente um momento de despertar de consciência e do simultâneo desvelamento da realidade.

Arroyo (2007, p.167) destaca que a articulação entre o mundo e as atividades educativas é um elemento fundamental nos programas de formação de educadores e educadoras do campo, como tem reivindicado os movimentos sociais. É preciso incluir em tais iniciativas o conhecimento do campo, as questões relativas à divisão da terra no decorrer da nossa história, os conflitos no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer o sentido e as estratégias para a realização da reforma agrária, os mecanismos de expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela promoção e defesa da agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Reconhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar.

Para Karl Marx e Friedrich Engels, como nos lembra Nascimento (2011), a libertação consiste em um ato histórico e concreto e não em um ato do pensamento. Em outros termos, ela está condicionada às circunstâncias históricas concretas que se desenvolvem a partir do intercâmbio entre os seres humanos e a natureza.⁶⁴ Neste sentido, a categoria emancipação é primordial no que tange a construção e o sentido da Educação do Campo. Ela precisa ser compreendida como possibilidade de libertação do ser humano do cativeiro do sistema educacional que está relacionado à lógica do capital. É também alternativa para edificar uma proposta educativa e uma concepção de educação que seja referenciada pela luta dos povos camponeses por uma outra forma de produção material da vida. Somente deste modo poderão ser forjados novos tipos de relações e organizações sociais para além das determinações capitalistas e neoliberal.

Um dos trabalhos sociais e políticos centrais dos educadores do campo é encontrar as possibilidades de elevar os níveis de humanização da população camponesa, através da análise crítica da realidade junto ao coletivo ao qual está inserido, e expressar no conjunto de práticas pedagógicas que desenvolve as alternativas emancipatórias. Vejamos a declaração da camponesa abaixo:

A Educação do Campo tem um significado muito grande para nossas vidas. Especialmente no campo dos direitos e da consciência. Quando eu não estava neste contexto, quando eu não estava no movimento das camponesas, sabe sob o pelo de quem eu andava? Da classe alta! Eu pensava como eles. Hoje eu penso por mim mesma. Quando você trabalha para um fazendeiro a sua cabeça é completamente diferente de quando você está caminhando junto com os outros trabalhadores de sua classe social. (Camponesa C5)

Aqui, precisamos voltar ao pensamento de Freire (1967), especificadamente em *Educação como Prática da Liberdade*, quando o autor analisa a forma pela qual a Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, se torna uma força de mudança e de libertação. As mesmas condições que se encontram as raízes da solução paternalista, também se encontram o chamado “mutismo brasileiro”. Não há possibilidades de dialogação na estrutura do grande domínio, com o modelo de economia que o caracteriza, fundamentalmente autárquico. A dialogação implica em um tipo de mentalidade que não se desenvolve em áreas restritas, fechadas, de poder absoluto que uma minoria detém. Estas, de modo contrário, constituem um ambiente propício para a verticalidade das imposições, o antidiálogo, a robustez dos senhores, o mandonismo. Em outras palavras, nestes espaços se materializa “a lei dura feita pelo próprio dono das terras e das gentes”.⁶⁵

⁶⁴ Ver MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2009.

⁶⁵ Ibidem 60

A declaração apresentada acima por uma camponesa, que antes de desenvolver a agricultura familiar independente trabalhava como funcionária em um grande empreendimento agrícola na região do norte do estado do Espírito Santo, nos mostra de forma bastante explícita que o latifúndio, enquanto relação social, expressa não apenas o controle da riqueza material, mas é um tipo singular de domínio que se estende também até a própria consciência do trabalhador. Existem dimensões ocultas nesta relação: as coisas aparecem de maneira totalmente contrária à sua essência verdadeira. Subjugar o trabalho prescinde da subordinação da consciência, pois é nesta última esfera que é possível sustentar a ilusão de que a sociedade está baseada nos valores de igualdade, liberdade e justiça, irrestritos e incondicionais para todos que dela fazem parte.

A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. (FREIRE, 1967, p. 70)

Para Camacho (2013), uma educação tendo em vista a emancipação é aquela que expõe sem nenhuma neutralidade que a sociedade é constituída de classes antagônicas e com distintas práticas sociais. A práxis educativa transformadora constitui-se a partir da dimensão conflitiva que caracteriza a sociedade capitalista em decorrência da forma diferenciada de apropriação material e imaterial empreendida pelas classes sociais dominantes. Isto significa formular e realizar práticas educativas a partir da realidade cotidiana dos sujeitos que pertencem às classes subalternas, fundadas nas suas necessidades e desejos, oferecendo as condições elementares para que as forças sociais subordinadas tenham condições de agir no sentido de romper com as relações de exclusão e dominação que marcam o modo de produção capitalista tanto na esfera local quanto global. Nesta mesma direção Loureiro (2003, p.42) sustenta que:

Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada.

Ao discorrer sobre as exigências do ato de ensinar Paulo Freire (1996) aponta que face ao reconhecimento de que é impossível à educação apresentar um caráter de neutralidade, os

educadores democráticos precisam forjar em si um saber singular, que não deve jamais ser abandonado, um saber que catalise e sustente sua luta: uma vez que a educação não pode ser resolvida em todas as questões, em alguma coisa fundamental ela pode interferir e determinar. Se ela não é a chave das transformações sociais, tampouco é a reprodutora da ideologia dominante. Em suma, nem é uma força imbatível à serviço da transformação da sociedade, nem é a forma pela qual se perpetua o “status quo”. Assim, os educadores críticos, a partir das atividades que realizam, não podem assumir a postura ingênua de que apresentam capacidade para alterar a lógica da estrutura social. “Mas podem mostrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica” (FREIRE, 1996, p.70).

Na perspectiva acima enunciada, os educadores são agentes imprescindíveis para a construção de sinalizações que apontam para as estratégias de rupturas com o sentido de nosso desenvolvimento histórico e social, objetivo cerne da luta dos camponeses e de todo o proletariado do país. Daí a importância da formação destes trabalhadores da educação estar articulada com as reivindicações históricas dos movimentos camponeses. Não existe formação de educadores do campo e para o campo sem o despertar para uma consciência da realidade objetiva específica e de suas possibilidades de transformação. E esta é uma das mais significativas singularidades da Educação do Campo: a tomada de consciência ocorre fundamentalmente nas experiências de luta.

Numa visão transformadora, a educação não muda o mundo, mas prepara os sujeitos que vão fazê-lo. A pedagogia tem de ser pensada em articulação com a luta social, e precisamos disputar o imaginário da sociedade sobre o campo, em contraposição às representações da elite. Para isso, a ciência produzida na academia pode contribuir com a formação dos intelectuais da classe trabalhadora do campo, que vão fazer essa disputa de hegemonia. (MOLINA e SÁ, 2010, p.77)

O desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação não se realizam automaticamente, mas sim como efeito de um trabalho crítico-educacional. A prática socioeducativa contribui para a superação do senso comum que se consolidou a partir do processo de ideologização implantado pelos intelectuais orgânicos da classe dominante. Por isso é necessário que a classe camponesa oriente e assuma a responsabilidade de formação do seu próprio quadro de intelectuais e educadores. Estes sujeitos têm por função agir no sentido que Piontte (1975, p.19) nos apresenta, ou seja, homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual estão organicamente ligados, isto é, positivamente, fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe numa situação historicamente determinada ou, negativamente, de a tornar autônoma, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho.

O intelectual não é, pois, o reflexo da classe social, na verdade, ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea a concepção naturalmente heteróclita desta classe.

Para Nosella (2007), as técnicas ou competências que sustentam o agronegócio expressam um compromisso político capitalista neoliberal, enquanto as que sustentam a agricultura familiar expressam um compromisso político humanista, socialista. A competência técnica não é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classes, mas, pelo contrário, competência e /ou incompetência são qualificações atribuídas no interior de uma visão de cultura historicamente determinada, pois existe o incompetente para uma nova concepção de cultura. Assim, não existe um educador competente que não realize no seu ato pedagógico uma determinada militância política. Ainda, conforme Nosella, existem duas formas do educador expressar o próprio compromisso político: a do intelectual tradicional que age em favor de uma causa política aplicando competentemente metodologias e conteúdos educacionais revolucionários; e a do intelectual orgânico que luta em favor de uma causa política através da militância. Ambas as formas podem coexistir ou não. Quando o profissional competente, em circunstâncias delicadas e graves, nega seu apoio a alguma manifestação política dos militantes, será considerado omissivo; por outro lado, quando o militante é incompetente no exercício de sua profissão, será considerado eticamente incoerente ou até mesmo oportunista.⁶⁶

A análise que Paolo Nosella apresenta sobre a militância e o profissionalismo dos monitores no contexto da Pedagogia da Alternância nos coloca diante de um dos pontos centrais no que diz respeito a construção da Educação do Campo, isto é, o desafio da formação dos educadores e do perfil destes trabalhadores no âmbito dos Centros Familiares de Formação em Alternância. Um dos fatores que determina a precariedade da educação no território campesino atualmente é a ausência de um quadro profissional que tenha vínculo orgânico com as comunidades rurais, que sejam representantes legítimos da cultura e dos saberes que são produzidos no campo.

Ao tratar do significado das políticas de formação de educadoras e educadores do campo no ensaio *Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo* (2007), Miguel Arroyo enfatiza que a compreensão dos direitos universais dos sujeitos concretos, dos coletivos e suas singularidades territoriais, culturais, identitária, étnicas ou raciais, requer a compreensão da necessidade de efetivar políticas específicas, afirmativas das particularidades dos sujeitos de direitos universais. Portanto, as escolas campesinas são uma exigência e a formação

⁶⁶ Palestra proferida no Primeiro seminário de Educadores e Educadoras dos CEFFAs na Pedagogia da Alternância. Brasília, 13 de setembro de 2007.

específica dos profissionais do campo passam a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. A história tem permitido reconhecer que a mera proclamação de normas, políticas generalistas e princípios não garante aos trabalhadores camponeses os direitos nas formas singulares de viver as diferenças de raça, etnia, gênero, classe território, etc.

Uma das marcas fundamentais da Regional dos Centros de Formação em Alternância, atualmente, é manter espaços e momentos de formação constantes com o objetivo de levar adiante um projeto educativo que se fundamenta na força do território, na valorização da identidade e da cultura dos povos camponeses do norte capixaba conservando e ressignificando os objetivos políticos pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Abaixo, destacamos o trecho da entrevista concedida para esta investigação por um educador da RACEFFAES - Escola Família Agrícola de Chapadinha:

Nós temos educadores que não tem este perfil: de ser engajado, de ter uma visão mais crítica da realidade. Será muito difícil alcançar as finalidades político-pedagógicas da alternância quando a maior parte da equipe, por exemplo, tem esta característica. Por que às vezes, se um ou dois educadores da equipe tem este perfil de um coletivo de 10, esta maioria vai conduzir a formação dos estudantes e colaborar para que estes educadores passem, também, por este processo de conscientização. Hoje, nós entendemos que os monitores que têm mais tempo na caminhada precisam ajudar os estudantes, a família e outros educadores neste processo. Se fomos reivindicar a contratação de profissionais que tem esse perfil, a primeira situação é que a escola não consegue funcionar porque não vamos encontrar pessoas para trabalhar neste regime, com este salário, com este perfil. Tem áreas que precisamos contratar pessoas que estão disponíveis. Mas depois que ele entra e começa a desenvolver o trabalho em equipe muita coisa muda...Nós temos espaço de formação dos educadores. (Monitor M2).

A declaração acima nos remete às implicações da falta de um compromisso político com um projeto pedagógico determinado, mas também aponta para a necessidade de conduzir uma proposta educativa para a emancipação que assuma a tarefa de formar tanto educandos quanto educadores dentro de uma perspectiva crítica, sem renunciar o sentido da totalidade histórica. Para promover uma educação voltada para uma sociedade que está por vir é necessário saber que se educa para a mudança, como processo e produto dela. Como enuncia Marx e Engels (2007) na tese 3 sobre Feuerbach, a teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

Figura 6: Formação das famílias agriculturas e educadores na EFA de Chapadinha



Fonte: Celso Eulálio de Oliveira Júnior (MEPES/RACEFFAES)

A formação dos educadores da Educação do Campo não é um circuito fechado, impermeável aos tensionamentos que constituem a realidade objetiva a qual interage de forma sistemática. Nenhum tipo de formação humana se realiza sem confrontar o seu contrário, as contestações e provocações às suas finalidades. A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância não se realizam de uma forma ideal, em espaços e por sujeitos ideais, se assim fosse, estas experiências nem teriam se constituído. Elas se conformam dentro de condições materiais historicamente determinadas e, por conseguinte, sua essencialidade é dialogar permanentemente com o mundo. Por meio do diálogo podemos olhar o mundo e nossa existência em sociedade como um processo, algo em construção, como uma realidade inacabada em constante transformação. Por isso, que não se pense a formação de educadores renunciando a experiência do intercâmbio cultural, social e político.

A ideia é que por meio desses espaços que são promovidos internamente, as reflexões que fazemos aqui e também, mediatizadas pela Raceffaes é que este educador tem acesso a novas perspectivas, novos olhares sobre o campo, e na medida que ele vai se descobrindo neste processo, que ele vai acessando estas teorias que ele possa também fazer esta transição. Portanto, nós fazemos o trabalho de formação com os estudantes, mas também com os educadores. Tem sido interessante vivenciar esta experiência no sentido de que quando precisamos nos desafiar para ajudar um outro educador a entender determinadas questões acaba trazendo para o coletivo novas possibilidades de ferramentas e conteúdo para podermos dialogar com os estudantes e com as famílias. Porque o educador vai trazer outros argumentos e nós precisamos nos preparar melhor para este diálogo.

Assim, o desafio que o outro trás, que não acredita na nossa proposta e que às vezes até nega o campo, o camponês nos impõe a necessidade de ressignificar algumas questões. Talvez se fossemos uma escola formada apenas por militantes poderíamos nos alienar neste processo de dialogar apenas com nossos pares. Os novos elementos que o outro traz contribui para atualizar a análise da nossa realidade, do próprio projeto político-pedagógico que defendemos. (Monitor M2).

No contexto apresentado pelo monitor, através do trecho da entrevista acima destacado, percebemos que os elementos que poderiam ser fontes de conflitos no interior da instituição de ensino e da RACEFFAES - o estranhamento e até mesmo a objeção aos princípios filosóficos e políticos da Pedagogia da Alternância e que colocariam em risco sua execução e expansão - acaba sendo convertida em matéria de aprendizagem coletiva. Este fato resulta da compreensão de que uma proposta pedagógica que traz na sua concepção metodológica e científica a potencialidade de contribuir para a emersão do trabalhador camponês no processo da realidade através da tomada de consciência de sua posição na estrutura da sociedade, precisa considerar o ser humano não somente como ser que pensa, mas como um sujeito para a ação, forjando a realidade de sua existência no sentido da totalidade. O conhecimento não está acumulado em único indivíduo, em um único coletivo, mas nas relações que são estabelecidas no tecido social, com os outros, não de forma sequencial, mas nas relações dialéticas entre sujeitos e objetos.

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (...) Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, com inclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2004, p. 85-86).

O diálogo é, conforme nos apresenta Freire, a força que impulsiona o pensamento crítico problemático em relação à condição humana no mundo. Ele implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra falada e a ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir o ethos cultural, a educação, a linguagem utilizada e a possibilidade de agirmos de forma diferente, de intervir no mundo que nos cerca. O diálogo adquire sentido justamente porque os sujeitos dialógicos não só preservam sua identidade, mas a defendem e assim a fazem crescer com o outro. Sempre implica respeito pelos sujeitos envolvidos nele.

Todos esses elementos que trouxemos nesta seção nos revelam o fato fundamental de que a prática pedagógica docente na Educação do Campo em articulação com a Pedagogia da

Alternância somente interessa aos trabalhadores camponeses se estiver radicada nos processos de análise, interpretação e intervenção da realidade. Que não se pense o fazer docente, no contexto apresentado, desvinculado da produção material de existência e do projeto histórico da classe trabalhadora campesina. O processo educativo, portanto, não deve apenas consolidar um espaço de aprendizagem cognitiva, mas também promover uma experiência cultural, política, ideológica e ética, através da qual os sujeitos possam perceber, problematizar, ressignificar e transformar criticamente um espaço social referenciado em um momento histórico determinado. Como enfatizou Freire (2006, p.70) “não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho [...] essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade.”

5.2 A educação da dimensão da emancipação dos trabalhadores do campo

Nesta seção, buscaremos refletir sobre a relação entre educação e trabalho. Sendo esta a mediação histórica dos processos de formação dos trabalhadores, torna-se elementar compreender esta interposição no contexto da Educação do Campo. Para desenvolvermos esta análise nos remetemos fundamentalmente a pedagogia socialista através do pensamento de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869 - 1939) e Moisey Pistrak (1888 - 1940). Esta geração de teóricos revolucionários da educação nos legou registros de um processo de construção pedagógica que se mantém atual, principalmente, no que diz respeito ao diálogo que se pode fazer fundamentado pelas questões que moveram suas ideias e suas práticas. A mais elementar delas se refere as estratégias de vinculação da vida escolar, e não somente na dimensão da retórica, com um processo de transformação de toda a sociedade, fazendo da instituição reconhecida historicamente como espaço vocacionado às práticas de ensino em um espaço igualmente destinado à educação dos trabalhadores, através da qual possam se reconhecer como sujeitos responsáveis pela constituição de novas relações sociais.

Recorreremos também, em nossas análises, a outras correntes teóricas que se propuseram a interpretar a conexão entre escola - educação - trabalho e ofereceram subsídios para compreender este complexo à luz do materialismo histórico dialético.

Apresentaremos neste momento os discursos daqueles que têm se dedicado ativamente e conscientemente ao desafio de organizar o ensino, através de uma proposta pedagógica

específica de formação integral, com o objetivo fundamental de possibilitar ao coletivo de trabalhadores camponeses a interpretação da dinâmica e das relações sociais nas quais estão inseridos, com vistas à transformação da realidade.

A trajetória que vem sendo percorrida pelos protagonistas da Educação do Campo no sentido de apresentar transformações na concepção e prática de ensino, na lógica de organização das escolas e de outros espaços educativos, inevitavelmente, enfrenta as contradições e os desafios metodológicos que correspondem a relação educação e trabalho. Concentrar esforços com o intuito de estabelecer o alinhamento desta combinação com a direção emancipatória, requer uma permanente atuação sobre a constituição pedagógica, considerando a totalidade das relações sociais que dela fazem parte. Por conseguinte, a questão do trabalho assume uma centralidade determinada no contexto da formação dos povos camponeses. Na verdade, a ideia primordial da relação entre o trabalho produtivo e as práticas educativas constituirá um dos fundamentos da materialidade da vida em diferentes organizações sociais e tempos históricos, variando, contudo, o grau, a natureza e as finalidades desta articulação. Todavia, no caso referenciado, ou seja, o plano da ação prática dos camponeses, teremos uma especificidade dentro desta generalidade, pois a conexão que se objetiva alcançar entre a educação e o trabalho produtivo se realiza como uma experiência histórica de classe.

Em Marx, a categoria trabalho, uma das mais importantes em suas obras, está diretamente relacionada com a capacidade dos seres humanos de adaptar a natureza a si com o propósito de atender as suas necessidades fundamentais e garantir a sua sobrevivência.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX E ENGELS, 2007, p.87).

Em síntese, este conceito de trabalho nos revela que a distinção entre os animais e os seres humanos está na aptidão destes últimos em realizar o trabalho produtivo. Mediatizados por tal habilidade, os seres humanos não se produzem somente individualmente, mas, através dela, forjam sua própria história. Deste modo, em função da capacidade abstrata de trabalhar, os humanos transformam a si mesmos em conformidade com suas necessidades sociais, psicológicas, físicas e seus métodos de trabalho. A competência para executar esta atividade é, assim, a força basilar que age no sentido tanto de alterar o mundo ao seu redor quanto a sua própria natureza.

Se assumimos como verdade que o que constitui o fundamento da vida humana é a inteligência criativa de trabalhar e produzir a si mesmos e a subsistência que permite sua sobrevivência, então, o processo histórico da humanidade está assentado no potencial criativo do trabalho. Neste sentido, o conceito de trabalho também constitui a substância elementar da história das sociedades. Na interpretação materialista da história, a ideia de trabalho se insere no contexto de definições como a base econômica da sociedade, sua superestrutura política e legal, as forças e relações de produção, que conjugadas formam modos particulares de produção. Contudo, é patente que Marx baseia tais conceitos sociais na capacidade humana de trabalhar.

[...] primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história (MARX, ENGELS, 2007, p. 32-33).

É necessário considerar que a noção de trabalho em Marx transcende a dimensão puramente ontológica e se converte em uma categoria central em suas críticas à economia política. A expressão trabalho, como nos alerta Manacorda (2007), tanto representando uma atividade quanto indicando o produto desta atividade, não usufrui de boa reputação nos escritos marxianos, e não existe, ou pelo menos nem sempre, nem automaticamente um significado positivo em Marx, que até reprovou a Hegel por identificar apenas o aspecto positivo.

Observa-se que sob a dinâmica do modo de produção capitalista, segundo a visão de Marx, o trabalho é muito diferente da própria atividade humana; esta expressão da consciência frente as forças da natureza deixa de ser uma manifestação do potencial humano e torna-se o seu contrário: a capacidade de produção criativa será, nessas circunstâncias, transformada em trabalho alienado, uma vez que esse tipo de trabalho é "externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele," (MARX, 2004, p. 82-83). Em vez de ser elemento constitutivo da autocriação do trabalhador converte-se, diz Marx, em trabalho forçado:

O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer as necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista correção física ou qualquer outra, foge-se do trabalho como uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se o [trabalho] não fosse seu próprio, mas de outro, como se [o trabalho] não lhe

pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. Assim como na religião a autoatividade da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independente do indivíduo sobre ele, isto é, como uma atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo. Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. (MARX, 2004, p. 83).

A alienação do trabalhador não significa somente que seu trabalho se reduz e se traduz na produção de um objeto (mercadoria), em uma existência fora dele, que lhe é independente, como algo estranho e que com ele adquire seu próprio poder substantivo, este processo, também significa que o ser humano se torna um sujeito passivo, passa a ser dominado por aquilo que ele mesmo produziu.

Certamente na filosofia desenvolvida por Marx, “do movimento real que subverte o atual estado de coisas”, é somente com a superação das relações sociais capitalistas e a eliminação da propriedade privada pelo comunismo que seria possível, na história, o retorno do ser humano ao seu estado “natural”, ou seja, a supressão da alienação e o desenvolvimento de sua personalidade como ser social, o que possibilitaria sua emancipação.

Neste sentido, a alienação, como destaca Antunes (2012), orientada pelo pensamento de Mézaros,⁶⁷ é fruto de determinações históricas concretas e, sendo assim, assume o caráter dinâmico, em outros termos, não se trata de um processo estático, imutável e eterno, mas encontra-se passível à transformações, sejam elas de natureza fenomênicas ou estruturais. Afirmar que as alienações são geradas pela crescente capacidade que tem o capital de se reproduzir e, dessa forma, tal condição é hegemônica dentro da configuração vigente da organização específica da produção econômica, não significa que não possa ser possível existir modos de questionamento e resistência desta dada realidade. Uma vez que a lógica do capital se expressa como determinação histórica, portanto, que se complexifica, se desenvolve e, conseqüentemente, é modificável, torna-se plausível pensar a superação das diferentes formas de alienação e do equilíbrio entre as relações sociais e suas forças produtivas correspondentes que garantam sua existência.

Aqui, portanto, tem uma questão importante para nossa reflexão no que diz respeito as possibilidades e as limitações de experiências que, através das práticas educativas, neste caso, àquelas pensadas e materializadas pelos trabalhadores do campo, possam ser realizadas na

⁶⁷ MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

contramão de um modelo educativo que, juntamente com a divisão do trabalho, produzem atrofia nos dois extremos da sociedade, ainda que em direções opostas.⁶⁸

É importante não alimentar o caráter ilusório de que educação apresenta potencial para, por si mesma, extinguir os eixos axiais sob os quais se edifica a sociedade burguesa, como a divisão do trabalho e a propriedade privada, ou seja, a relação capital-trabalho, que promove a constituição de todas as formas mais elaboradas de distorção da natureza humana cujo efeito é redução do ser em uma matéria objetificada. Contudo, não se pode, como adverte Marx, “eliminar todo adiamento pessimista e omissos de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas.”⁶⁹

O paradigma do desenvolvimento histórico baseado na contradição entre forças produtivas e relações de produção, neste caso, não implica assumir uma posição de aceitação e de expectativa paciente, sustentada por uma confiança determinista na autorrealização espontânea e mecânica de uma sociedade racional; pelo contrário, a compreensão de que o capitalismo procede de acordo com a sua história e não de acordo com a sua essência obriga à análise das contingências específicas das várias formações sociais. Deste pensamento deriva a rejeição de qualquer teoria pedagógica ou sistema educativo que pretenda recompor imediatamente dentro de um princípio unitário as divisões feitas pelo desenvolvimento do capitalismo e a divisão do trabalho. Por outro lado, na perspectiva marxista, qualquer prática educativa orientada para a transformação do presente deve medir-se com a realidade histórica, dentro da qual toma forma e liga-se ao desenvolvimento real da sociedade na sua materialidade concreta.

Possivelmente, pelas circunstâncias da própria constituição histórica do campesinato brasileiro e dos reiterados enfrentamentos que enquanto classe social tenha feito ao Estado pelas disputas por políticas de desenvolvimento que garantam o controle e as condições de produção e reprodução da vida, os camponeses desenvolveram a sensibilidade de compreender, com talvez mais diligência do que outra categoria política, que o domínio do

⁶⁸ “Em primeiro lugar, deve-se observar que tudo o que se manifesta no operário como atividade de expropriação, de alienação, se manifesta no não-trabalhador como estado de apropriação, de alienação, e imoralidade, a monstruosidade, o hilotismo, são, conjuntamente, dos operários e dos capitalistas, e se um poder desumano domina o operário, isso também vale para o capitalista. Quem frui a riqueza, de fato, se realiza como ser efêmero, irreal, débil, um ser sacrificado e nulo, que considera a realização humana como realização da sua desordem, do seu capricho, das suas ideias arbitrárias e extravagantes”. (Marx, 1952, p. 237, 242, 277). Ver MANACORDA. 2007, p.90.

⁶⁹ MANACORDA, Mario Alighiero. Campinas. **Marx e a pedagogia moderna**. Editora Alínea, 2007, p.102.

processo e da concepção de formação incide diretamente sobre a concepção do trabalho e de todas as relações sociais que dele advém.

A tentativa ou as experiências concretas de elaborar uma política de educação e uma reflexão pedagógica para e dos trabalhadores do campo através de suas distintas representações coletivas contribui para recuperar a tradição de uma educação que explicita tanto a natureza da luta que caracteriza a humanidade em seu momento mais atual quanto o espaço que a classe dos expropriados tem ocupado neste embate. Não será possível que isto se realize sem o controle desses trabalhadores. Apenas os sujeitos cuja humanidade está susceptível a deformações pela divisão do trabalho e pela propriedade privada podem construir meios que lhes possibilitem entender os fenômenos da realidade como componente de um processo específico ao desenvolvimento histórico geral, ou seja, a natureza dialética de tudo que existe. A educação forjada pelos trabalhadores do campo deve, portanto, orientar seus espaços demarcados para a tarefa da formação dos camponeses em função destes propósitos, colocando-os na estrutura basilar da prática e teoria pedagógica.

A educação das massas camponesas, cuja produção material da vida se realiza em espaços onde o capital busca dominar e controlar conforme seus princípios, pressupõe torná-las conscientes de seus interesses de classe e das questões cruciais e impreteríveis que são geradas pelo enfrentamento de grupos que ocupam posições opostas nas relações sociais de produção. Hoje, como na época de Marx, uma escola totalmente separada do mundo da produção não pode ser a melhor estratégia para desenvolver no sujeito uma consciência crítica de suas próprias coordenadas sociais e das condições materiais de existência. Deste modo, é inconcebível pensar a escola do campo desvinculada da produção real, isto é, das atividades concretas socialmente úteis. Relida à luz da interpretação da subordinação do trabalho ao capital, a conexão entre educação e trabalho pode ganhar um novo sentido na formação dos camponeses.

É importante, retomando o pensamento marxiano abordado acima, reconhecer que a escola, por mais que em sua forma de organização de ensino como métodos e conteúdos estejam mais próximos possíveis do conjunto de ações ideais para a transformação da ordem existente, não irá se constituir em um complexo impermeável de experiências e representações revolucionárias. Todavia, ela pode construir ensaios de uma outra maneira de organização social, na qual seja predominante uma autêntica e verdadeira hipertrofia moral e estímulo intelectual de todos os seres humanos. É por isso que a manutenção da vitalidade do movimento da Educação do Campo e de suas expressões não se explica somente na permanência dos fenômenos que provocaram seu surgimento. Este ímpeto também se

conserva pela capacidade com a qual os trabalhadores do campo, através deste movimento político pedagógico, têm enfrentado teoricamente e praticamente, ainda que variando o grau de radicalidade, as transformações que resultam do caráter inevitável do capital em dominar o meio fundamental que garante as condições imediatas da vida da população camponesa, a terra.

Vale ressaltar, aqui, reportando ao pensamento de Pistrak, expresso na sua obra *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2000)⁷⁰, que para pensar e fazer da escola e de suas metodologias de organização pedagógicas espaços de educação para os trabalhadores, é necessário superar a visão de que a escola é apenas lugar de ensino, ou de aprendizagem de conteúdo, por mais revolucionários que eles sejam. Diz ele: “Não podemos nos conformar com uma educação e escola que fiquem aquém das exigências da vida”. Assumir esta orientação que foi formulada há quase um século diante do desafio de transformar a escola como espaço privilegiado para contribuir para a consolidação das conquistas e realizações do processo revolucionário, é uma iniciativa fundamental para àqueles que aceitaram a tarefa de vincular a escola ao movimento social e ao mundo do trabalho dos camponeses. Esta é uma das grandes lições que a geração dos pedagogos russos revolucionários nos legou: “certas concepções, certa terminologia, certas formas exteriores e secundárias podem transmitir-se da antiga para a nova escola; mas o objeto da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos.” (PISTRAK, 2000, p.31)

As práticas educativas que se realizam no interior de uma escola camponesa não podem ser formuladas sem considerar quais são os propósitos gerais da educação para a classe de trabalhadores camponeses. Como destaca Caldart (2009), a Educação do Campo, ao recuperar a reflexão sobre a relação trabalho e educação, coloca em perspectiva a teoria pedagógica e, sobretudo, os processos de formação humana ou de produção do ser humano fundado nos processos produtivos e as formas de trabalhos específicas do campo. A estes questionamentos acrescentam-se: qual a potencialidade formadora e deformadora das distintas organizações do trabalho que atualmente tem se dedicado os trabalhadores? Quais conhecimentos são elaborados por estes trabalhadores (e são exigidos deles no trabalho) que subordinam à lógica do negócio e da indústria e, no contraponto, por aqueles que acolhem hoje o desafio de reconstrução prática da agricultura camponesa do século XXI?

⁷⁰ Livro escrito em 1924, sete anos após a Revolução Russa (1917) e dois anos após a formação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1922). Assim, a proposta pedagógica apresentada por Pistrak, fruto de sua experiência na condução da Escola Lepechinsky, está relacionada com o período de formação de uma cultura socialista na União Soviética. Ela pretendia formar sujeitos que seriam os construtores da recém-criada sociedade socialista e nos traz princípios e valores pautados na coletividade e na auto-organização.

A disputa pelo conteúdo político da intersecção entre trabalho e educação é uma das forças motrizes que coloca em movimento a luta dos coletivos agrários pela elaboração e concretização de práticas pedagógicas emancipatórias, ou seja, traz para o controle e para o centro de gravidade dos tensionamentos que os camponeses enfrentam possibilidades de formação que derivem e se articulem simultaneamente aos objetivos sociais de classe. Ao levar em consideração o processo que constitui a organicidade dos povos por uma concepção de educação e de escola que se materializa no contexto do antagonismo de posições sociais de produção, coloca-se em relevo o trabalho como categoria central, vinculada a concepção desses trabalhadores.

O trabalho para o camponês é a vida dele. Ele sobrevive do trabalho, daquilo que ele produz. Sem o trabalho o camponês não sobrevive. Tem até uma piadinha... mas tem a ver... O camponês é como tatu, se não tiver terra ele não sobrevive. Para mim o trabalho do camponês é um trabalho sagrado. Porque quando você produz aquilo... você está tocando com suas mãos, vai saciar a fome de alguém. (Camponês C1).

Buscar o sustento para a família com o máximo de qualidade de vida e sem depender de ser empregado de alguém. Tirar da terra seu alimento. (Camponês C2).

Através destas duas perspectivas é possível identificar que para o camponês, reprodução social (vida), terra e trabalho formam uma unidade indissociável, e o sentido da existência do indivíduo (sujeito camponês) é a autonomia da intervenção voluntária e consciente na realidade, ou seja, a autoridade para regular o intercâmbio orgânico com a natureza. Um dos traços fundamentais da Educação do Campo é sua contribuição para recuperar a tradição da educação emancipatória por meio do resgate e da formulação de novos questionamentos às políticas educacionais e a teoria pedagógica. O que tem sido apresentado é a necessidade de revigorar as discussões sobre as matrizes de formação humana que constituem, como destaca Wallerstein, (2002), as bases, os eixos da pedagogia moderna mais energicamente emancipatória, de natureza socialista e popular e cujo referencial teórico norteou-se pelo marxismo, restabelecendo o sentido de uma “modernidade da libertação”. Os pilares que sustentam e também conferem radicalidade a esta teoria da educação voltada à transformação da realidade é a relação educação-trabalho que objetiva a “formação desde” e não a “formação para.”⁷¹ Neste aspecto, a singularidade da Educação do Campo que a diferencia de outros movimentos de cunho político pedagógico que trouxeram a relação educação-trabalho como componente da coluna medular para se pensar e construir processos de formação humana é que o trabalho que este complexo faz referência não é qualquer tipo de

⁷¹ Ver CALDART, R. S. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun. 2009.

atividade e, tampouco, realizável em qualquer lugar. Trata-se do trabalho socialmente útil aos camponeses, que determinam as relações sociais destes sujeitos. Reelaborando esta afirmação de outra maneira, refere-se aqui ao valor social do trabalho do campo como foi ressaltado acima pelos próprios agricultores, ou seja, a base sobre a qual se alicerçam o desenvolvimento de uma realidade distintiva, onde se edificam a materialidade da vida humana.

Mas como este complexo se manifesta e é compreendido no interior de uma escola do campo cuja característica fundamental é a utilização da alternância como estratégia pedagógica central? Este questionamento serve para orientar parte de nossas reflexões sobre os esforços teóricos e práticos que os trabalhadores do campo vêm empreendendo com a finalidade de construir, ou melhor, reivindicar através de experiências concretas de classe uma outra ordem social, novas relações sociais hegemônicas pelo trabalho. Caldart (2009) sustenta que no caso específico do debate sobre formação profissional, por exemplo, refletir a lógica da agricultura camponesa não é pensar no trabalho assalariado, que é a forma que prevalece nas discussões atuais, inclusive, da perspectiva crítica (nos debates do médio integrado fundados na concepção da politecnia), a questão da formação dos trabalhadores para sua incorporação nos processos produtivos. A partir desta formulação trataremos a seguir deste dilema no que diz respeito à Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola da Chapadinha.

Para André Duffaure,

Enquanto a sociedade estiver dividida entre trabalhadores manuais e intelectuais; enquanto os intelectuais forem supervalorizados e os trabalhadores manuais forem menosprezados não haverá comunidade possível. O trabalho de quem reflete e atua, e todo tipo de trabalho tem então, potencialmente, uma ressonância cultural, somente a indústria mecanizou artificialmente a atividade manual e deteve a consciência. Essa é uma ferida profunda que é necessário curar. O remédio nos parece estar na alternância.⁷²

A Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo resultam dos questionamentos direcionados aos sistemas tradicionais de formação que, comprometidos em garantir a divisão do trabalho como meio historicamente imprescindível para o desenvolvimento de forças produtivas, ou seja, o fracionamento da sociedade em classes e o fracionamento dos indivíduos em si na produção das próprias condições de vida, necessita de seres humanos mutilados, divididos e unilaterais.

Na verdade, a escola, a Pedagogia da Alternância receberam muita influência de vários pensadores, né. Inclusive... falta é claro uma pesquisa neste sentido... mas, a Escola do Trabalho de Pistrak, acabou de certa forma influenciando né, na minha

⁷² DUFFAURE, André – Educacion, Médio Y Alternância. Buenos Aires, APEFFA, agosto de 1993.

visão, a Pedagogia da Alternância. Não é à toa que os elementos de construção do conhecimento são do mundo do trabalho. Então a escola enxerga o trabalho como um meio de formação também. Quando a gente fala meio socioprofissional inclui a sociedade como um todo e o trabalho. É a partir do conhecimento empírico do camponês na sua labuta, do conhecimento das coisas, da cultura, é construído todo o conhecimento teórico depois, científico, para dar respostas a estas dúvidas que nascem do mundo empírico e do mundo do trabalho. A outra questão...a ideia no final é que o estudante...ele se forme de forma integral, em todos os seus campos: no campo espiritual, emocional, teórico-científico, agrônômico, social... de forma geral. Para quê? Para que ele possa dar respostas a sua vida cotidiana que envolve o trabalho. **A Pedagogia da Alternância parte do princípio de que nós somos seres humanos porque aprendemos a humanizar a natureza, e humanizamos ela através do trabalho.** Não é à toa que na auto-organização dos estudantes...eles é que fazem todas as atividades da escola de limpeza, de arrumar cama, de tudo mais, de aprender a se organizar em grupo, de aprender a conviver em grupo, fazer as atividades em grupo. Isto ajuda demais na formação deles. **Então o trabalho na escola família agrícola tem um significado libertador.** O que quer dizer isso? Se você aprende habilidades práticas e você tem conhecimentos teóricos você consegue transformar o mundo ao seu redor. Então você consegue resolver problemas do cotidiano... dos mais simples aos mais complexos. E você ... sempre buscando a sua autonomia em resolver seus problemas, e isso a gente compreende que a auto-organização dos estudantes e a Pedagogia da Alternância refletindo a realidade onde os estudantes estão inseridos acaba desenvolvendo isto. A ideia é que o estudante parta da consciência ingênua para a crítica organizativa, àquela onde ele consiga ver um problema, entender por que acontece aquele problema e propor solução para aquele problema. O trabalho é importante neste sentido. (Monitor M3, grifos nossos).

Em síntese, o monitor aponta que tal como preconizou Pistrak para as escolas socialistas através de sua atuação no Narkompros⁷³, a Pedagogia da Alternância como metodologia das escolas camponesas, neste caso a escola família agrícola, defende que o trabalho como estrutura basilar da educação precisa estar vinculado ao trabalho socialmente útil, a uma atividade concreta, à produção real. Estes fatores se filiam aos processos produtivos dos povos camponeses, sustentando o trabalho como eixo central do projeto educativo da instituição, o qual deve relacionar os conhecimentos teóricos sistematizados em seus instrumentos metodológicos aos fenômenos do mundo do trabalho e da cultura que estes sujeitos produzem, integrados e atuantes a partir de uma crítica organizativa nas lutas sociais, contrapondo a lógica histórica que o trabalho assume dentro da sociabilidade capitalista.

Um dos pontos centrais da proposição do programa pedagógico em alternância é assumir o trabalho como fulcro organizador das práticas educativas que se circunscrevem no ambiente escolar. Para Pistrak (2009) é a partir desta concepção do trabalho enquanto ato fundante da vida que a escola contribuiria para a superação da dicotomia entre prática e teoria, visto que, neste pensamento, a materialidade da vida oferece os elementos necessários para a

⁷³ Comissariado Nacional da Educação, cuja abreviatura é Narkompros, com a tarefa de reconstruir o sistema educacional russo. O Narkompros era responsável pela Comissão Estatal Científica, presidida por Nadzêda Krupskya e tinha por objetivo elaborar os programas educacionais das escolas russas, bem como estender o projeto das Escolas-Comunas para as demais escolas.

elaboração do conhecimento. Essa é uma concepção essencialmente diferente da que propõe um ensino voltado para o adestramento em uma habilidade específica e menos ainda, da interação entre os processos produtivos e essa habilidade. Por isso, o trabalho do qual trata Pistrak (2009), e orienta os princípios da Pedagogia da Alternância não se refere ao trabalho do modo de produção capitalista que divide e hierarquiza os sujeitos, individualizando-os.

O trabalho seria, na medida em que concebe um contato e um fazer com a realidade, sua transformação. Esse contato busca proporcionar um conhecimento realmente significativo e pleno de experiência pessoal e coletiva. É no tratamento das coisas que surgem as questões, os porquês autênticos, quando se percebem as relações que se estabelecem entre os objetos, os fenômenos, sua conexão e repercussão na vida dos trabalhadores. Para Ciavatta (2009, p.408): “Daí deriva a relação entre trabalho e educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”.

Os vínculos entre a vida material e a educação implicam em uma postura epistemológica que busca dissolver com práticas pedagógicas mecanizadas e a fragmentação dos complexos pensar e fazer, teoria e prática. A articulação do pensar e do fazer, da teoria e da prática, da ciência e da tecnologia não reduz o sujeito produtivo a mero executor de uma tecnologia com fundamentos ocultos, mas o coloca na possibilidade de compreensão dos fenômenos em sua totalidade, para além de sua percepção fragmentada.

A alternância tempo escola e tempo comunidade é, portanto, uma proposta de formação complexa que, partindo das experiências concretas dos alunos, pretende responder à necessidade de “desintelectualizar” o sistema educativo de educação e formação, revolucionando esboços dos processos de ensino-aprendizagem e colocação dos alunos no centro de dinâmicas experienciais que levam em consideração habilidades que de outra forma não podem ser expressas e certificadas com a atividade de ensino tradicional. A fórmula básica da Pedagogia da Alternância, como apontou Nosela (2007), expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação do sujeito e da cultura do campo, embasa o processo educativo na responsabilidade fundamental e alienável da família e da comunidade, bem como na dialética entre teoria e prática. Por isso, firma-se em uma concepção integrada do processo educacional em que o momento formativo e o momento de aplicação se fundem criando uma conexão orgânica entre as instituições de ensino e o mundo do trabalho, ou seja, a própria vida dos trabalhadores.

Formar o indivíduo a partir e para o mundo do trabalho significa colocar à sua disposição o desenvolvimento de um projeto coletivo de sociedade, concedendo-lhe

conhecimentos e experiências que o capacite a interagir com todas as dimensões na vida para produzir ciência e, conseqüentemente, compreender as relações que norteiam o funcionamento do tecido social onde está inserido. Neste sentido, a escola se constituiu em um espaço que agrega conhecimentos de distintas naturezas, de cunho tecnológico ou cultural, com a finalidade de contribuir com a atividade humana universal, ou seja, o próprio trabalho.

Mediatizados pelo trabalho os estudantes produzem conhecimento, desenvolvem habilidades e forjam uma consciência participativa nas organizações comunitárias. A escola, deste modo, explora a potencialidade pedagógica do trabalho e o torna mais efetivamente educativo, à medida que contribui para que os indivíduos consigam o vincular com as outras dimensões da vida humana, como cultura, valores e posicionamentos políticos. É nesse sentido que o princípio pedagógico da Pedagogia da Alternância diz respeito à forma, ao ritmo, ou seja, à dinâmica dessa estratégia de aprendizagem para desenvolver a potencialidade do indivíduo social. A organização dos tempos, espaços e atividades formativas levam em consideração que a vida social e o trabalho familiar comunitário são as bases da formação no CEFFA.

Quadro 3 – Plano de Curso Técnico em Agropecuária na EFA Chapadinha – 2020

	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Tema gerador	O Homem e a Terra e a Alimentação	Saúde e Reprodução	Agroecologia	Administração Rural

Fonte: Proposta Curricular Escola Família Agrícola da Chapadinha (2020)

A coerência entre a organização curricular e as demandas da família agricultora é fator essencial para justificar a via pedagógica e política da alternância. Pensar na articulação entre os processos educativos e os fenômenos que se manifestam na vida dos trabalhadores do campo requer, por um lado, compreender a multiplicidade de formas e de possibilidades em que se efetivam as relações produtivas destes sujeitos e, por outro, colocá-los na centralidade da construção do conhecimento. Neste caso, ao contrário de outros modelos educativos que objetivam a fragmentação do trabalho projetando o campo como espaço culturalmente e socialmente homogêneo, o trabalho é o ponto central para garantir a manutenção da diversidade de experiências concretas que se realizam no intercâmbio entre o ser humano e a natureza.

Ao assumir que o trabalho do camponês é o fundamento do fazer pedagógico, a escola campesina inverte completamente uma racionalidade de ensino que nega a este sujeito o reconhecimento do sentido do seu trabalho e, como consequência, provoca uma redução de sua humanidade, pois para o camponês sua vida se realiza através de sua interação com a terra, de sua intervenção na natureza. Como frisa Frigotto e Ciavatta (2012), neste ponto, a relação entre educação e trabalho vai além de uma mera formação para o trabalho em uma perspectiva instrumental, simplesmente técnica. O que fica evidenciado é a manifestação do caráter formativo do trabalho como ação humanizadora frente ao desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

À medida que a escola passa a assumir a lógica da vida dos trabalhadores camponeses, a relação educação-trabalho supera uma articulação funcional em que um dos termos é aberto para o outro em complementação recíproca, mas estabelece uma estrutura onde ambos os termos são integrados e enriquecidos tornando-se mutuamente capazes de inovação contínua, em um quadro da educação ao longo da vida. Segundo Nosella (2007), na explicitação do conceito de “vida” emerge, reforçando a mesma ideia central dos objetivos, o fator social como elemento que assume primazia sobre os demais: “Entende-se por vida o conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais, diariamente experimentadas por famílias e comunidades física, intelectual e afetivamente. (p.51)”

O projeto de uma Educação Técnico-Profissional vinculada à realidade, às necessidades de desenvolvimento econômico e a situação social local e de todo o país, parte da ideia prioritária de que a escola exerce uma função social insubstituível. Assim, identifica-se que a prática pedagógica nas escolas famílias agrícolas e a formação profissional que lhe é correspondente relaciona-se com as configurações das unidades produtivas, com as modificações que as técnicas agrícolas passam e, também, com a incorporação de novas forças produtivas nas atividades laborais dos camponeses.

A perspectivas das pessoas do campo mudaram, para além de ser o agricultor que fica ali na roça, trabalhando apenas com a enxada e o facão. Começaram a adaptar novas tecnologias, hoje você vê muita tecnologia adaptada para o pequeno agricultor, o uso de mecanização, as gerências de propriedade. (Monitor M1)

A relação entre trabalho e ciência que se configura dentro da organização pedagógica está pautada em um objetivo ideológico e político que se direciona para a transformação da sociedade na perspectiva das famílias camponesas, ainda que atravessadas por inúmeras contradições estruturais. A dimensão política, social e cultural dessa formação tem a finalidade, ou melhor, já emerge ressignificando a ciência e o trabalho em conformidade com

um projeto de uma classe determinada. Recriar e valorizar a cultura do trabalho dos camponeses são processos que permitem constatar que o conhecimento é gerado na produção. O conhecimento atual foi forjado e até mesmo metodizado pedagogicamente para ser compartilhado através do trabalho acumulado, geração após geração.

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho (PISTRAK, 2009, p. 34).

O trabalho no campo, no contexto do norte capixaba, se desenvolve em um espaço amplo e diversificado e abarca um conjunto de atividades, dentre elas: o extrativismo de rochas ornamentais, a pecuária, a pesca e, majoritariamente, a agricultura. Ademais, se refere a diferentes formas de ocupação do espaço que vai desde a produção de subsistência em pequenas unidades agrícolas até o cultivo da silvicultura do eucalipto em larga escala para atender as demandas de produção de celulose para o mercado externo. Dessa multiplicidade de trabalhos no campo resulta a pluralidade de trabalhadores, condicionada pela diversidade de formas da exploração do trabalho e de apropriação da terra. Ao descrever o sentido de trabalho no campo, Alentejano (2012) denota que o fenômeno que possibilita a unidade a este espectro amplo de diversidade de trabalhadores camponeses é o fato de que , através de distintos mecanismos e formas, todos estes sujeitos estarem subjugados a exploração e domínio do capital, subordinação esta que decorre do avanço da concentração fundiária, exigência da expansão capitalista.

Este quadro, que em certa medida representa uma fração da realidade do país explicitando a dimensão da desigualdade social, constitui um espaço de profundas contradições marcadas não somente pela utilização da terra como meio fundamental de produção de vida, trabalho e cultura mas, também, espaço de utilização sistemática de agrotóxicos, difusão de tecnologias que aceleram e potencializam a exploração predatória da terra e de outros recursos naturais e de exploração e subordinação do trabalhador pelas relações sociais capitalistas.

Ao colocar o complexo trabalho - educação no centro de gravidade da organização pedagógica a escola assume, também, o desafio de enfrentar praticamente e teoricamente os tensionamentos e as contradições que emergem de um contexto agrário altamente heterogêneo. Por isso que o vínculo da instituição de ensino com os movimentos sociais é

fundamental, no sentido de organizar estes trabalhadores nas suas lutas sociais projetando novas alternativas para a população camponesa. Se a formação profissional destes trabalhadores se limitasse a dimensão técnica - científica e não garantisse uma formação através da qual estes sujeitos se considerem membros de uma coletividade constituída pela classe camponesa em luta contra uma tendência de relações produtivas e de trabalho, ela se distinguiria do ensino tradicional apenas em sua proposta metodológica, pois a essência das práticas educativas seriam as mesmas: qualificar e especializar a força de trabalho para a exploração do capital.

A estratégia de articular as experiências da Pedagogia da Alternância e das escolas famílias agrícolas do norte do estado através da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, revela a capacidade dos trabalhadores camponeses em buscarem respostas diante da tendência do capital de tomar conta progressivamente de todos os ramos e setores da produção do campo. Deste modo, não se trata de construir na escola uma vida encapsulada, com atividades que sejam meros artifícios didáticos, mas trata-se de reconhecer através de um conjunto de prática e princípios educativos, conforme destaca Frigotto (1983), a dialética do trabalho como o fundamento do conhecimento humano, o que implica na negação das concepções sobre a incapacidade da classe trabalhadora se auto-organizar, assim como as concepções educativas que são infringidas à margem da práxis humana.

A base pedagógica da escola vinculada ao mundo do trabalho dos camponeses garante a participação autônoma, ativa e criativa dos estudantes com as formas organizativas de classe vigente que representam os interesses das famílias agricultoras. É na articulação entre o espaço/tempo escolar e o espaço/tempo familiar e contexto sociopolítico que se encontra a essência da alternância integrativa. Essa combinação do projeto de formação conectado à realidade, às lutas e aos movimentos sociais é que fornece sustentação, tanto ao princípio da alternância, quanto ao instrumento de desenvolvimento do meio.⁷⁴

Souza Júnior (2015) ao tratar do caráter indissociável entre o tripé trabalho, escola e uma práxis marxiana de educação assume que a educação escolar pode apresentar um potencial revolucionário caso o conjunto de metas e práticas não estejam articuladas somente ao trabalho produtivo, mas, acima de tudo, esteja direcionada com a práxis de transformação radical da sociedade que se estenda para outros horizontes. Contudo, isto é apenas realizável dentro de uma perspectiva que se projete para além do capital, a partir das organizações de

⁷⁴ Plano de Curso Educação Profissional Técnica de Nível Médio estruturada de forma integrada com o Ensino Médio da Escola família Agrícola Chapadinha.

classe, para a qual o fazer educativo dos trabalhadores é elementar. A inserção e o vínculo das escolas camponesas com um movimento social parecem tratar de uma experiência interessante neste sentido. Estas instituições, ainda que sejam dependentes do Estado, de seus órgãos e de seus agentes, surgem como resultados de lutas históricas, em atendimento às demandas dos trabalhadores a partir de suas reivindicações por terra, condições de trabalho e educação.

Nesta direção, baseado nas considerações sobre a categoria trabalho, é que se pode entender que a construção da Educação do Campo e da expansão da Pedagogia da Alternância por meio da práxis dos movimentos sociais explicita a relevância do trabalho em seu caráter educativo para a formação dos povos camponeses.

Considerando as contradições e os limites das mobilizações atuais dos trabalhadores camponeses, é possível assumir que as experiências educativas como as escolas famílias agrícolas e a Pedagogia da Alternância, em certa medida contrapõem a ideia de que a mais significativa contribuição de tais experiências para o coletivo de trabalhadores é a mera apropriação do conhecimento teórico. Todavia, precisamos avançar nossas reflexões no sentido de identificar até que ponto as práticas educativas que se inscrevem no contexto analisado rompem com os limites da forma escolar hegemônica no tempo presente. Em outros termos, em que medida as experiências descritas contrapõem de modo efetivo ao conjunto de práticas educativas escolares que não apresentam compromisso em colaborar com a construção de uma educação emancipatória que contribua para a formação da classe dos trabalhadores proletarizados numa perspectiva de transformação estrutural da sociedade.

5.3 Educação e Política na organização da vida das famílias agricultoras

A questão do ensino nas áreas camponesas do estado do Espírito Santo tem se colocado como um desafio para o coletivo rural desde o final dos anos 1960. Como foi pontuado anteriormente neste texto, esta problemática relaciona-se diretamente ao avanço das relações capitalistas no campo. Não por mera coincidência, foi justamente a crise da cafeicultura que provocou a emergência do debate e das primeiras experiências concretas de educação para os trabalhadores agrícolas. Neste sentido, é importante observar que ainda que tais práticas educativas correspondam as especificidades e as necessidades de cada momento histórico e dos territórios onde são elaboradas, elas possuem um vínculo político que diz respeito ao enfrentamento às expropriações as quais os camponeses são submetidos. A expansão da

Pedagogia da Alternância e das Escolas Famílias Agrícolas para o norte do Espírito Santo, por exemplo, fazem parte de um conjunto de estratégias produzidas pelos trabalhadores para garantir condições de reprodução social.

Para Mészáros (2008) existe uma profunda conectividade entre os processos educacionais e os processos de reprodução mais abrangentes. Deste modo, a educação manifesta as contradições e as configurações da sociedade em que ele se insere de tal maneira que as possibilidades e os limites da mesma estão restritos as possibilidades e os limites da sociedade que a constituem. Este fato expressa que lutar por educação é objetivar uma outra forma de organização das relações sociais.

Compreender que a educação representa uma dimensão fundamental no processo constitutivo e histórico do ser humano é essencial para identificar a função da educação na sociedade de classes. É imprescindível, portanto, que os trabalhadores camponeses apresentem um projeto educativo e uma concepção de educação dentro de uma perspectiva emancipatória tendo como referência a formação para as predisposições sociais para o caráter de totalidade ou onni lateralidade do indivíduo que contraponha à educação capitalista e sua formação para o trabalho alienado, para a reificação, para a divisão social do trabalho e demais relações burguesas estranhadas. É inquestionável que na sociedade capitalista a educação passe a exercer duas funções essenciais para implantar a racionalidade do capital que, conforme destaca Mészáros (2006), se refere as qualificações necessárias ao funcionamento da economia e a manutenção do controle político através da formação dos quadros. Assim, a educação que corresponde a esta sociedade que se perpetua e reproduz baseada na divisão do trabalho é caracterizada como uma educação cujo propósito é mediar a adequação do indivíduo ao meio e não sua transformação.

É importante ressaltar que as possibilidades da educação como processo de humanização não se esgotam nela mesma, mas se encerram na articulação com o trabalho, ou seja, na práxis histórica, na relação entre teoria e prática. Consideramos que o acesso dos trabalhadores do campo a educação é elementar, contudo, será insuficiente se limitar-se à sociedade capitalista, cujo princípio educacional se traduz em profissionalização, disciplinamento, modelamento e docilização dos indivíduos. Para a burguesia, enfatiza Trindade e Vendramini (2011), as pessoas aprendem a adequar-se dentro do modo de produção hegemônico em vez de buscarem sua transformação. Neste contexto, a escola assume a tarefa de ensinar as habilidades, as competências e as flexibilizações aos trabalhadores que entram nas relações produtivas sem outras opções a não ser colocar à força de trabalho à disposição do capital.

Manacorda (2007), reportando a Marx, pontua que existe uma dupla relação mútua entre escola e sociedade, que não renuncia a autonomia do processo educativo. Porém, é preciso se opor à ilusão de que a educação seja capaz por si mesma de extinguir a propriedade privada dos meios de produção da vida social, isto é, de abolir a vinculação entre capital-trabalho, na qual está a origem real e não-ideológica da alienação. Contém, nesta perspectiva, uma advertência para não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte constitutiva, mas, ao mesmo tempo, também é preciso suprimir todo adiamento pessimista e negligente de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido completamente modificadas.

É imprescindível para avançar nas lutas políticas dos camponeses reconhecer que a concepção de educação e os processos educativos, por mais emancipatórios que sejam, são atravessados pelos princípios estruturantes que fundamentam a sociedade de classes. Mas, ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer que é possível encontrar e criar alternativas dentro deste mesmo sistema, a partir das concessões e mesmo das distrações do Estado burguês, para a formação dos trabalhadores proletarizados tendo em vista a preparação para uma outra lógica de organização social. Em geral, podemos admitir que a educação tem a função de garantir que os indivíduos e suas organizações sejam integradas ao grupo social, assimilando conhecimento e cultura necessários para funcionar em seu ambiente, de acordo com a ordem determinada. Por outro lado, pode fornecer as ferramentas intelectuais e práticas para desenvolver novas visões, criar e promover mudanças. Daí seu possível caráter dual: conservador e revolucionário.

Aqui, a contribuição da escola é ajudar os estudantes e as famílias a fazer a leitura da realidade deles através do plano de estudo e dos instrumentos pedagógicos que a Pedagogia da Alternância possui. Então quando fazemos o plano de estudo, que você coloca o estudante para ele refletir e a própria família, para discutir os problemas que tem no campo, você o faz analisar o que está acontecendo lá. Assim, quando você faz um plano de estudo, ele leva para casa, leva para a propriedade, para outras regiões, ele começa a fazer a leitura da realidade, ele começa ali a aprofundar o que tem, os fatos concretos, fazer análises, comparações. **Esta estrutura de pensamento, este instrumento, vai ajudar ele a fazer a leitura da realidade e se compreender melhor dentro desta realidade. Esta é a maior contribuição que a escola oferece.** (Monitor M1, grifo nosso).

Através dos instrumentos, através da reflexão, possibilitar a contextualização desta realidade, deste contexto, aprofundar esta realidade à luz da ciência e ajudar o estudante a perceber possibilidades de enfrentamento. Ele se perceber oprimido...uma vez que ele se perceber oprimido ele possa identificar quem oprimi ele e perceber a necessidade de que se ele é oprimido ele precisa lutar contra este opressor. Então o papel do MEPES e o papel da RACEFFAES é promover formação para os estudantes, para as famílias, com os parceiros da formação. Neste diálogo, a gente entende que não é nosso papel fazer frente de massa porque o público que a

gente trabalha não é frente de massa. Você não pode levar um menino de dezesseis anos, de dezessete anos para uma manifestação. **O grande papel da escola é contribuir com a desalienação dos camponeses, dos filhos dos camponeses de modo geral e ajudá-los a construir alternativas, a perceber alternativas de lutas, de possibilidades concretas para a superação deste paradigma que está estabelecido, que é capitalismo.** Mas não negando o direito do estudante, o direito básico ao conhecimento, ao conteúdo. É a partir do conteúdo, da disciplina, das áreas de conhecimento que este processo de formação e desalienação vai acontecer. **Não é uma formação de militantes. Você não vai fazer sair daqui um revolucionário.** (Monitor M2, grifos nossos).

Estas reflexões formuladas pelos monitores da escola família agrícola, vinculada ao MEPES e a RACEFFAES apresentam inúmeros elementos que nos permite ressaltar e aprofundar a advertência marxiana de compreender a realidade objetiva e, perante ela, recusar um posicionamento ingênuo e omissivo, mas encontrarmos meios para construir alternativas de transformação desta realidade. Em *O capital* Karl Marx nos concede subsídios para identificar os elementos primordiais no sentido de pensar a educação transbordando os limites das utopias. Após examinar a teoria do mais valor, ele investiga os elementos centrais operados pelo capitalismo no modo de produção, como acumulação e divisão do trabalho, e de como todas estas determinações incidem diretamente sobre as condições de existência dos operários na indústria. Ao ponderar, também, sobre a questão do labor infantil e feminino, ele identifica que o capital contraditoriamente é compelido a apropriar da educação. Deste modo, se a educação se constitui no conjunto das estratégias socialmente produzidas em um mecanismo de grande importância no processo de transformação da realidade, irá também constituir-se como um elemento não menos relevante no movimento histórico da sociedade capitalista. Desta compreensão, emerge a necessidade da manutenção da vigilância desta dimensão funcional da educação para o capital.

A tradição marxista tem construído um quadro conceitual nítido e inequívoco sobre educação, o qual aqui utilizo como um guia metodológico e baseio para desenvolver uma análise da situação concreta. O marxismo estabeleceu que a educação é um produto histórico da sociedade e, portanto, tem uma relação muito estreita com o modo de produção em que se desenvolve. Como bem afirma Mariátegui, (1976, p. 32): “o problema da educação não pode ser bem compreendido, pois não é considerado um problema econômico e um problema social”. Ou como mostram Marx e Engels, no Manifesto Comunista (1975, p. 55):

E a sua educação não é determinada também pela sociedade, pelas condições sociais em que educa os seus filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade através da escola, etc.? Os comunistas não inventaram esta interferência da sociedade na educação, eles apenas mudam seu caráter e arrancam a educação da influência da classe dominante.

Ivo Tonet no seu ensaio intitulado *Educar para a cidadania ou para a liberdade?* (2005) ao enunciar que conhecer a natureza essencial do campo específico da educação é um dos requisitos para uma atividade educativa emancipatória enfatiza que este entendimento é necessário para evitar atribuir à educação responsabilidades que não lhes são próprias, como, por exemplo, promover a transformação do mundo; ou, por outro lado, reduzir de maneira significativa suas possibilidades, compreendendo-a como um mero instrumento de reprodução da ordem social hegemônica. Nesse sentido, a educação não é neutra, não é desprovida de intenções, nem isolada de sistemas de crenças construídos em interação social. Sua função está ligada à dimensão política, impõe-se uma visão da sociedade, tanto daquela que se deseja conservar quanto para àquela que se destina a transitar. Portanto, não se trata apenas de uma questão de interesse pedagógico, restrita aos limites da escola, mas da condução da própria sociedade. A educação sempre desempenha um papel central - explícito ou dissimulado - em qualquer formulação ideológica. Para aqueles que estão empenhados em transformar o mundo em um lugar mais justo e igualitário, a educação é fundamental; mas aqueles que acreditam que a lógica do capital deve ser protegida e preservada também têm um projeto educacional próprio. Como pondera Freire (2006, p. 23): “é impossível uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa”.

A aproximação que existe entre a Pedagogia da Alternância e a abordagem de Freire à pedagogia crítica, que já foi oportunamente retratada neste texto, aqui é revelada através do discurso de dois monitores que compreendem que a função da escola campesina deve direcionar para análise e mudança da realidade, ou seja, ela compreende um conjunto de práticas cuja finalidade é a transformação do espaço onde o indivíduo está inserido como sujeito histórico e social. Seu caráter transformador está sustentado na perspectiva de que as pessoas podem ser ideologicamente liberadas pela reflexão crítica sobre as condições históricas da organização social, entendendo suas circunstâncias políticas em termos causais e contextuais, e agindo de várias maneiras para transformar essas condições. Assim, se percebem envolvidos em relações de opressão e exploração e seguem em direção a liberdade e justiça. Além disso, A Pedagogia da Alternância, através de seus instrumentos metodológicos enfatiza a reflexão sobre as experiências passadas, mas a reflexão por si só, é insuficiente para a transformação social sem ação ou práxis. Para entender sua condição social as pessoas devem, inicialmente, analisar criticamente as forças ideológicas que impactam a consciência humana, como destacam ambos os monitores.

As várias mensagens ideológicas abertas e encobertas que moldam nossa consciência devem ser identificadas e exploradas caso pretendamos assumir uma postura verdadeiramente crítica diante da realidade e modificar o mundo. Mas a transformação da consciência individual deve ser seguida por ações concretas no mundo. Como Marx afirmou em suas Teses sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo, em várias maneiras; o objetivo é mudá-lo.”⁷⁵

Colocar na base do trabalho pedagógico da escola a formação de sujeitos que assumam sua posição como membros de uma coletividade constituída de trabalhadores em luta por uma maneira distinta de organizar a sociedade daquela que se manifesta no momento presente, requer alterar tanto o programa de conteúdos que são ensinados e aprendidos quanto a forma da estrutura da instituição. A finalidade da escola do campo, que através do movimento da Pedagogia da Alternância se propõe a contribuir para consolidar as realizações e as conquistas alcançadas pela classe trabalhadora e colocar no horizonte a superação de novos desafios, é proporcionar àqueles que dela fazem parte a compreensão viva da realidade. E esta tarefa somente se torna realizável na medida em que as relações que são produzidas no interior deste espaço estejam conectadas, praticamente, com os fenômenos e o movimento orgânico que caracteriza a vida das famílias camponesas.

Ao tratar das distinções entre a alternância enquanto via pedagógica e metodológica que rompe com as formas tradicionais do fazer escolar que se consolida no meio urbano e se expande para áreas rurais, a RACEFFAES (2015) destaca que a articulação político-pedagógica própria da alternância preconiza a construção de espaços coletivos de decisão sobre as demandas e prioridades da comunidade, expandindo, para além dos limites da escola, a socialização das práticas e teorias que ela veicula. Fundados neste compromisso, as experiências que os Centros Familiares de Formação por Alternância buscam realizar tornam possíveis acumular valores e aprendizados com o intuito de fortalecer e construir novas relações sociais com maior autonomia e protagonismo dos sujeitos, pensando a escola enquanto totalidade pedagógica, com conteúdos formativos que se realizam em espaços e tempos diferentes, cada qual com uma intencionalidade educativa específica. Por isso que a distinção entre uma escola do campo em relação à outra instituição que não esteja vinculada aos interesses das famílias agricultoras não se restringe às bandeiras e das lutas que

⁷⁵ Este trecho trata-se da tese 11 sobre Feuerbach. Escritas por Marx na primavera de 1845. Publicadas pela primeira vez por Engels, em 1888, como apêndice à edição em livro da sua obra *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica*, Estugarda 1888, pp. 69-72. Publicadas segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx.

teoricamente defende. É necessário manifestar internamente, e de maneira concreta, os objetivos que sustenta através de sua forma de organização prática.

Aqui, você desconstrói aquilo que você construiu sobre educação. Por exemplo, eu vim de escola tradicional. Na época que eu vim trabalhar aqui nem tinha escola família na região. A minha cabeça era uma cabeça de ensino tradicional. E eu demorei muito tempo para construir uma lógica diferente na minha cabeça. E até hoje, quando eu leio muita coisa escrita: Paulo Freire e a LDB mesmo, eu consigo fazer, traçar esta coisa entre a escola tradicional e a escola que tem esta diversidade, esta forma diferente de agir. Eu percebo como que a gente cresce vendo a prática do trabalho na escola. Eu cresci vendo os exemplos e a prática dentro da escola. Assim... para a pessoa que quer crescer como profissional aqui é um lugar riquíssimo. **Quando você pega um texto que fala de gestão democrática, que fala que a escola tem que ser mais democrática... Balela! A escola pública do jeito que está hoje não é democrática e não será democrática. Porque não tem os instrumentos, as condições para ela ser democrática. Entendeu?!** Quando eu vim para cá trabalhar e comecei a perceber este choque na prática é que fui entender, assimilar a teoria que estava escrita e o que eu estava fazendo. Um exemplo simples: logo que cheguei aqui, em 1992... Eu sempre estudei em escola tradicional e... como é a estrutura organizativa: é um atrás do outro! Aqui é um do lado do outro, em forma de U geralmente, onde as pessoas possam se olhar. **A ideia é essa... que a estrutura, o formato, o jeito de se organizar provoque uma mudança no jeito de pensar.** Daí quando você olha isso daí, você já começa a desconstruir valores, entendeu? Eu tive muito impacto...eu falei, mas como é que pode estes estudantes um do lado do outro. Tinha que ser um atrás do outro! Eu fui resistente até eu entender a teoria. Por que separar os estudantes no processo de aprendizagem? Por que tem que colocar uma atrás do outro? Aí que fui entender a educação capitalista, da empresa capitalista. A empresa quer competitividade. Aí eu entendi a escola como fábrica, entende?! **A escola pública, principalmente na cidade é para reproduzir o sistema fabril: é o horário de entrar, a horário de sair, é a sirene dentro do prédio escolar. Aqui não tem sirene! São os alunos que chamam uns aos outros para entrar para sala.** É na relação pessoal. Olha só a inversão de valores! (Monitor M1).

No Estado burguês, independente da forma de governo vigente, a finalidade da escola é conformar os indivíduos através de um conjunto de práticas e princípios a assumir a posição a que se destinam dentro das relações produtivas a qual ingressarão, colocando sua força de trabalho à disposição do capital para criação de mais valor. A educação pública tradicional tende a cultivar e manter uma epistemologia de uma verdade por meio de práticas educacionais dialogicamente repressivas. Por isso, a escola reproduzirá internamente tanto as relações de igualdade e liberdade, ou seja, os valores democráticos da sociedade burguesa, quanto o regime de funcionamento e organização da vida do futuro trabalhador proletário circunscrita nos processos produtivos. Não por acaso, grande parte dos mecanismos que garantem a operacionalização do sistema fabril podem ser verificados nas instituições formais de ensino, a exemplo dos alarmes sonoros indicando o início e fim das atividades, a carga horária, o plano de promoções mediatizados pelos coeficientes de rendimento, a manutenção de estrutura hierárquica com diferentes níveis de autoridade e poder (supervisor, coordenador,

diretor), uniformes, utilização de filas como expediente de ordenamento, além dos seus instrumentos de coerção como o registro de ocorrências e o estatuto disciplinar. No final, essas práticas tendem a produzir "sujeitos" oprimidos e cognitivamente passivos, cuja aproximação com a vida será no sentido de aceitar um destino único e predeterminado em vez de terem a capacidade de compreender as múltiplas possibilidades do destino humano.

Apesar de todas as contradições que atravessam a Pedagogia da Alternância e, do mesmo modo, as instituições de ensino que a utilizam como princípio pedagógico, problemática que será adiante abordada à luz dos desafios de se realizar processos educacionais concretos de transformação social dentro das diferentes esferas do Estado, esta experiência tem buscado conservar e expandir uma lógica de educação diferente daquela que a sociedade burguesa prescinde para representar, justificar e fundamentar uma racionalidade que lhe é inerente. Neste sentido, a tarefa fundamental das escolas famílias tem sido instigar os estudantes a buscarem respostas para questões referentes as leis básicas da natureza, apropriarem-se das conquistas e acúmulos da humanidade na esfera científica e, simultaneamente, despertar o interesse investigativo pelos fenômenos e fatos da vida social.

A educação é muito mais do que ser alfabetizado, mais do que oferecer um conhecimento científico. **A educação é uma preparação para a vida. E a vida e o trabalho do camponês são coisas sagradas.** (Camponês C1, grifo nosso).

Ao singularizar a vida camponesa e compreender que a educação é a preparação para a vida, o agricultor está assumindo que a educação apresenta um significado social determinado e com perspectivas amplas. Portanto, os objetivos gerais da Educação do Campo não podem ser concebidos sem considerar o plano da materialidade da vida dos povos camponeses onde estão inseridos os múltiplos processos organizativos destes trabalhadores. Assim, explicita a dimensão política que assume a educação e as escolas do campo na medida em que a relação tempo escola e o tempo comunidade se complementam e se constroem como um espaço político-pedagógico que problematiza as relações entre terra, território, trabalho e produção camponesa. Como é possível identificar através das interlocuções geradas pelas entrevistas, a concepção de educação é muito além do que a escolarização. É o processo através do qual os trabalhadores elaboram as ferramentas que permitem a discussão, reivindicação e exercício legítimo e efetivo de direitos sociais como fatores primordiais para transformar a realidade cotidiana das comunidades camponesas. Desta forma, a partir de suas próprias experiências e vivências cotidianas, as práticas educativas realizadas no interior de uma escola família tendem a se distinguir daquelas que se realizam na educação tradicional, visto que sua principal premissa é desenvolver o pensamento crítico e reflexivo como parte da construção

da sociedade que almejam alcançar. A partir daí, que a própria dinâmica de construção de projetos educacionais de diferentes naturezas tem se sustentado e materializa essas premissas. Como sustentou Trotsky em sua carta ao I Congresso de Cientistas de Toda a Rússia: ⁷⁶

O proletariado necessita de uma ciência é e apenas com ela que entende corretamente o mundo objetivo em sua materialidade e dinamismo. Todos nós necessitamos muitíssimo de uma nova orientação das personalidades da ciência que coloque sua atenção, interesses, suas forças para as tarefas e necessidades da nova sociedade.

A especificidade da dimensão política da ação pedagógica escolar, como sustenta Frigotto (1983), está exatamente na articulação desta ação na direção dos interesses hegemônicos de uma classe social determinada. A dimensão política da ação pedagógica na linha dos interesses dos trabalhadores se realiza conforme se objetiva viabilizar uma escola que se organiza para o acesso efetivo do saber que é expropriado e negado pela classe dominante. Portanto, o ponto de partida e de chegada da prática educativa que se propõe a assegurar aquilo que de fato importa ao conjunto dos trabalhadores é político. Em relação ao ponto inicial, a determinação do sentido da prática educativa escolar que conjuga os interesses da classe subalternizada emerge na luta mais ampla das relações sociais de classe; enquanto o ponto de chegada implica a aquisição concreta de um saber objetivo que, ajustado com os interesses dos trabalhadores, reforça e expande a sua luta hegemônica. Contudo, não é suficiente a direção política alinhada aos interesses da classe trabalhadora à medida que a apropriação do saber que permite um nivelamento para “o alto”, da maioria discriminada, demanda condições objetivas que atravessam a mediação de competência e exigências técnicas. Em resumo, a articulação que acontece entre a prática educativa e as necessidades e interesses dos dominados supõe um movimento de unidade da dimensão política e técnica dessa prática. É fundamental reconhecer que é nas relações antagônicas entre trabalho e capital em condições históricas concretas que se identifica o desenvolvimento da omissão e da expropriação do saber dos trabalhadores, como a própria história da constituição do saber.

Neste sentido, a matriz formativa do curso Técnico em Agropecuária da EFA de Chapadinha não está concentrada apenas na aquisição de conhecimentos de caráter teórico, mas incorpora outras dimensões dos estudantes, estabelecendo uma relação diretiva com a realidade agrária na qual estão inseridos. Segundo o plano de curso Técnico em Agropecuária ao fim do percurso formativo profissional o aluno deverá ser capaz de: desenvolver métodos de apropriação do conhecimento a partir da realidade e inseri-los aos conhecimentos

⁷⁶ Ver **A construção da Pedagogia Socialista**, de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p.316.

científicos já acumulados ao longo da história, em vista à encontrar soluções para as dificuldades do meio em que vivem; interpretar a realidade rural (local, estadual e nacional relacionando-a com o mundo), criticando as ideologias de dominação e marginalização deste meio e valorizando a sua cultura; comprometer-se com o desenvolvimento rural proposto pela escola família agrícola, nos aspectos sociocultural, econômico e político, validando e estimulando a participação coletiva baseada nos princípios de solidariedade, participação e cooperação; elaborar projetos alternativos viáveis e eficazes para o desenvolvimento ecológico e econômico do estabelecimento familiar e transformação do meio.

Os objetivos que a matriz formativa aponta são compromissos políticos coletivos assumidos pelos trabalhadores, como um esforço histórico concreto de resistir contra os mecanismos educativos do capital e, também, como uma estratégia de resgate do saber que lhes pertence na tentativa de construir uma formação compatível com os interesses de sua classe. Sob esta reflexão Grzybowski (1983) em suas análises enfatiza que ainda que haja uma considerável fragmentação e heterogeneidade do movimento de camponeses, existe uma luta comum destes trabalhadores pela garantia de escolarização gratuita, universal e pública, e este empenho demonstra o valor que os povos do campo identificam na educação formal para suas intencionalidades mais abrangentes. Contudo, as conquistas e avanços alcançados estão condicionados ao ímpeto político e correlação de força entre as políticas do Estado, que representam os interesses hegemônicos e os trabalhadores do campo. Todavia, como sinaliza Miguel Arroyo:

O que importa reter desta perspectiva é sua direção. Direção que não se reduza a efetivar uma visão crítica à sua visão burguesa de homem, sociedade, trabalho e escola, mas que faz germinar os mecanismos e instrumentos para fazer valer os interesses dos dominados. A viabilidade desta perspectiva de escola, que se organiza a partir das práticas sociais concretas nas relações de produção da existência dos trabalhadores, não aparece apenas como hipótese, mas como resultado de sinais históricos de sua existência. (1980, p.23)

Ao tratarmos da dimensão política de uma formação específica para os trabalhadores camponeses em relação aos CEFFAs, é importante, aqui destacar, duas categorias pedagógicas que constituem pilares fundamentais para a garantia deste compromisso educacional, acima apresentado, com o desenvolvimento de uma consciência participativa e crítica dos povos do campo: trata-se dos Temas Geradores e da Auto-organização.

i) Temas Geradores – Para Freire (2005) os temas geradores são os conteúdos subjetivamente extraídos da problematização, da própria vida dos alunos. Eles representam a coerência prática de sua perspectiva epistemológica, uma vez que é a partir dessa categoria que Freire oferece concretude e, do mesmo modo, concede forma prática a sua teoria de que o

conhecimento não pode encerrar-se na mera relação entre sujeito e objeto. Pelo contrário, o caráter do processo de construção do conhecimento pressupõe uma relação dialógica, a comunicação e a discussão intersubjetiva que sustenta a produção dos sentidos que recriam e vivificam os saberes a partir de intercâmbios e complementação dos sentidos existentes. Desta proposição, compreendemos que os processos educativos que interessam aos trabalhadores do campo são aqueles que oferecem o patrimônio científico acumulado e socialmente produzido ao longo da história da humanidade de forma eficaz e organicamente conectada ao movimento, que por sua vez elabora as circunstâncias através das quais os sujeitos criem e desenvolvam uma consciência de classe, reforcem suas lutas e avancem em suas pautas políticas. Uma prática educativa que não seja a renúncia da socialização do saber sintetizado coletivamente a partir dos processos produtivos, das manifestações culturais e das mobilizações estratégicas das famílias agricultoras, mas que, pelo contrário, seja uma mediação em que este saber possa ser mais bem aperfeiçoado e compreendido e se converta em uma ferramenta que lhes possibilite uma análise mais refinada da realidade e um aprimoramento de sua capacidade de enfrentamento.

Os temas geradores são os norteadores do Plano Pedagógico da Escola. Os temas geradores se subdividem e vão dar origem aos Planos de Estudos. E os Planos de Estudos são os métodos guias da escola. É através do Plano de estudo que você faz a investigação do conhecimento empírico das comunidades, das famílias. Depois isto se transforma em temas de estudo e, aí a ciência a matemática, língua portuguesa, geografia, agricultura vão tentar responder esta realidade. Se trabalha pelo conhecimento científico, os estudantes aprendem pelo conhecimento científico tentando responder os problemas que foram identificados nesta investigação do conhecimento empírico, do conhecimento da realidade, das comunidades através do Plano de Estudo. O tema gerador é importante porque ele é o começo de tudo. Por exemplo: o tema A família, vai originar os questionamentos: Como é nossa família? Como é a casa que moramos? Assim surgem vários subtemas que vão nortear a construção do conhecimento. (Monitor M3).

Através desta proposição é possível identificar que os temas geradores compõem a base para uma análise crítica da realidade, como teorizou Paulo Freire. Ao contrário do ensino tradicional, a Pedagogia da Alternância busca através de seus instrumentos e metodologias responder as demandas e necessidades das comunidades campesinas. O tema gerador é a chave para acessar a problematização de uma realidade histórico social determinada; questionando, revelando suas contradições, decodificando-a. Para tanto, o conhecimento elaborado por cada sujeito, cada unidade familiar e comunitária é compartilhada e compreendida cientificamente com o intuito de gerar uma ação concreta, uma ação transformadora que se aproxime e contribua para direcionar aquilo que se deseja construir.

Para Frigotto (1983), ainda que as relações capitalistas dominantes não permitam objetivamente a união entre ensino e trabalho produtivo, é possível tomar as relações de trabalho historicamente circunstanciadas e as formas de organização da vida que surgem a partir destas relações como material substantivo sobre o que se ensina de maneira tecnicamente adequada em português, matemática, história, entre outras disciplinas, e politicamente se desenvolva a própria consciência de classe. Trata-se de práticas educativas e de escola cujo conteúdo é produzido tendo como referência inicial as realidades e as experiências da classe trabalhadora. E estes fenômenos precisam ser recuperados no interior do senso comum, das perspectivas fracionadas e das mistificações impostas pela ideologia hegemônica; formulados e desenvolvidos em sua dimensão de totalidade e criticidade.

Não é possível pensar em uma escola e práticas educativas que se proponham a ser emancipatórias estando elas isoladas da própria vida, da direção a qual ela foi determinada e do seu sentido. É preciso atentar-se aos temas vitais e urgentes que precisam ser resolvidas à luz da ciência, ou seja, faz-se necessário apresentar uma compreensão lógica e racional aos aspectos fundamentais da realidade das famílias agricultoras, mostrando como estes fenômenos surgem e se desenvolvem. Destaca-se, utilizando como referência o pensamento de Krupskaya (2017), que os temas geradores escolhidos pelos CEFFAs não são selecionados aleatoriamente e arbitrariamente. Toma-se exatamente aquilo que é necessário, em primeiro lugar, para resolver os desafios socioculturais que são colocados pela escola em seu meio circundante.

Mas na escola antiga as disciplinas escolares encobriam a vida: se estudavam a vida das plantas, isso era completamente isolado, sem relação com a tecnologia, com a *economia*, com a vida social das pessoas, fora do estudo da influência das pessoas nas plantas; se estudavam “história”, não estudavam a vida dos povos, a luta de classes; se estudavam “física”, então não estudavam os próprios fenômenos físicos e assim por diante. (KRUPSKAYA, 2017, p.323).

Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 4 – Organização curricular na EFA Chapadinha - 2021

	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Tema gerador 1	O homem e a terra	A saúde	Agroecologia	Administração rural
Subtema 1.1	O uso e aproveitamento do solo	Saúde das plantações e criações	O clima e a energia na produção agropecuária	Planejamento e gerenciamento do estabelecimento agropecuário

Subtema 1.2	A distribuição de terra em nossa região		Diversificação agropecuária	Gerenciando a bovinocultura leiteira
Subtema 1.3				As organizações sociais do campo
Tema gerador 2	A alimentação	A reprodução		
Subtema 2.1	A alimentação das criações e das plantações	A reprodução das plantações e criações		

Fonte: Proposta Curricular Escola Família Agrícola da Chapadinha (2020)

Ao referenciar as próprias experiências das relações sociais que constituem a vida das famílias agricultoras no norte capixaba como objeto de conteúdo escolar nos processos de ensino - as técnicas de produção, o acesso aos bens econômicos, as manifestações e as características culturais e regionais, as organizações sociais camponesas e como estas se constituem enquanto classe – estará sendo introduzido metodologicamente o complexo que diz respeito ao trabalho e educação e a dimensão política desse processo. Ao reportamos a territorialidade dos povos do campo e os aspectos fundamentais do modo de vida destes trabalhadores estamos fazendo referência às relações sociais que historicamente o produzem. Como pontua Gramsci em *Os intelectuais e a organização da cultura*:⁷⁷ “A consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc.”

A essência do trabalho pedagógico mediatizado pelos temas geradores na EFA é a exigência do estudo dos fenômenos que constituem a vida das famílias trabalhadoras, não de forma isolada, mas em suas vinculações com a totalidade do universo agrário do país e com todo o conjunto da sociedade

ii) *Auto-organização* – Conforme o educador e pedagogo russo Pistrak, a auto-organização era a constituição de coletivos de estudantes com o propósito de empreender ações práticas específicas, o que seria uma transformação de grande importância a ser feita na escola, pois ajudava a construir os “planos da vida” das instituições de ensino. Nas relações educativas dos CEEFAs do Espírito Santo, vinculadas à RACEFFAES, a auto-organização tem um significado muito relevante porque a formação dirigida aos trabalhadores camponeses está orientada a desenvolver estratégias para levar adiante um projeto político de

⁷⁷ GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 244 p, 2001. Ver FRIGOTTO, G. A Produtividade da escola improdutiva. SP., Cortez, 1983. *op. cit.* 249.

desenvolvimento agrário. Neste sentido, é um meio de conduzir, enfrentando desafios e contradições, a relação entre vida e trabalho.

A auto-organização da vida de grupo na EFA é um instrumento pedagógico que se constitui como uma atividade complementar e abrange toda vivência dos estudantes no cotidiano da sessão, ela se fundamenta pelo princípio político da participação, onde os estudantes são protagonistas em seu processo de formação, contribuindo na gestão da escola, assumindo de forma orientada a gestão da vivência nos diferentes tempos e espaços. E isto se realiza, portanto, pelo princípio sociológico da coletividade, pois, o ser humano, “mas do que social, no sentido que precisa dos outros, é comunitário no sentido em que se realiza servindo aos outros”. Para ativar seu protagonismo os estudantes organizam-se de forma associativa, em caráter informal, com abrangência em comissões de trabalho que envolvem aspectos de articulação e manutenção do ambiente da EFA. (RACEFFAES e EFA DO BLEY, 2008, p.34).

A Estrutura e funcionamento da Associação de Estudantes da EFA de Chapadinha está composta pelos seguintes órgãos: a) Assembleia fracionada: constituída pelos estudantes de cada sessão; b) Assembleia geral: constituída pelos estudantes das duas turmas de uma e de outra sessão juntas; c) Articulação de Sessão: a coordenação de cada sessão é constituída pelos coordenadores das comissões; “setor agropecuário”, “ambiente educativo”, “pensionato”, “integração” sendo que o 1º e 2º articulador sai do setor agropecuário e setor de pensionato respectivamente; o secretário do ambiente educativo e tesoureiro da comissão de Integração; estes coordenadores ou articuladores serão eleitos para o mandato de um ano; d) Comissão Ampliada: a comissão ampliada é constituída pela coordenação das duas sessões juntas, formando um grupo de 8 representantes. e) Coordenação Geral: a coordenação geral terá dois articuladores, um tesoureiro e um secretário.⁷⁸

O acolhimento desta forma de auto-organização,⁷⁹ cujo fundamento está em contribuir para suscitar nos estudantes o hábito de viver e trabalhar no coletivo, uma prática fundamental

⁷⁸ Fonte: Proposta Curricular Escola Família Agrícola da Chapadinha (2020)

⁷⁹ Em Fundamentos da Escola do Trabalho, Pistrak, apresentando os resultados do trabalho prático desenvolvido na comunidade escolar subordinada ao Narkompross (Comissariado da Instrução Pública) também chamada de Escola Lepechinsky, concebe duas formas de auto-organização: a primeira se destina a ajudar o professor e a escola. Ela apoia um regime escolar determinado e, na medida em que uma parte das funções é transmitida pelos adultos a um certo número de crianças, que assumem a responsabilidade de governar e conduzir seus colegas, sem que estes estejam persuadidos da necessidade de obedecer, resultará, em vez da reunião dos estudantes, num coletivo, uma espécie de divisão. O segundo tipo desenvolve, gradualmente, conforme amplia o coletivo das crianças e cresce a ideia da necessidade de organização. Este tipo é sólido, tem uma base mais ampla; e cria

dentro dos movimentos sociais e outras formas de articulação dos trabalhadores camponeses, vincula-se a ideia de pensar a escola para além do ensino, mas defende que a proposta pedagógica esteja interligada aos diversos aspectos da vida das pessoas, particularmente as atividades produtivas.

São muitos os ganhos adquiridos em poder participar de uma Educação Popular, com característica popular, construída através das famílias trabalhadoras. A auto-organização dos estudantes é uma coisa fantástica. Eu demorei mais de dez anos para entender. Hoje que eu estou concebendo. **Eu penso: como que isto é fantástico, você colocar os estudantes organizando o dia a dia de uma escola, a limpeza...ter que acordar cedo, gerenciar o café.** Dentro da condição que não atrapalha, a auto-organização rompe para além do autosserviço. Já tivemos este caso, que o trabalho dos estudantes era autosserviço, para ajudar com a manutenção da escola. Mas a auto-organização não tem esta finalidade. **É um processo de inserção do aluno para que ele se reconheça como escola.** (Monitor M1, grifos nossos).

Aqui, o monitor enfatiza que a finalidade da auto-organização não é um mero cumprimento individual ou coletivo de uma tarefa prática necessária. Trata-se de assumir uma posição ativa e consciente dentro de uma relação social determinada. A aproximação do estudante com o trabalho planejado, com as questões escolares que precisam ser abordadas e resolvidas do ponto de vista dos interesses comuns é um exercício de cooperação de distintas naturezas. Esta marca expressiva da Pedagogia da Alternância é uma contraposição ao hábito do ativismo-solitário e do encapsulamento social.

Krupskaya,⁸⁰ ao tratar do trabalho socialmente necessário da escola, aponta a relevância de se utilizar amplamente todas as oportunidades disponíveis para a superação ideológica da psicologia do pequeno proprietário: “em nosso país camponês, é excessivamente forte a psicologia do pequeno proprietário, a psicologia do dono, que prega “cada um por si”, isso não é comigo, e assim por diante.” Diante de tal racionalidade, a auto-organização se constitui como uma estratégia de fornecer aos estudantes do campo habilidades para resolverem os problemas colocados pela vida através de um esforço coletivo e, ao mesmo tempo, colocarem-se como sujeitos responsáveis e comprometidos com o trabalho social.

O que eu aprendo através da Pedagogia da Alternância e da EFA tem contribuído bastante para minha vida por causa da auto-organização. A gente trabalha reunido! Nós temos tarefa e assim... nós aprendemos a ser mais responsáveis não só com o trabalho aqui na escola, mas também na nossa propriedade, na nossa casa...na comunidade. (Educando E1).

condições favoráveis ao surgimento nas crianças de novos interesses, ao aparecimento de uma curiosidade são e maior.

⁸⁰ Publicado na revista “Rumo a uma nova escola”, 1926, n.3. Ver A construção da Pedagogia Socialista, de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 131.

Esta escola contribui muito para minha vida. Você pode ver que aqui tem todo um processo de auto-organização. A gente aprende a assumir as tarefas para a escola funcionar. A partir disso você aprende a organizar a própria vida, e pensar também no outro. Você aprende a ter responsabilidade. Tem tarefas para fazer. (Educando E2).

A auto-organização que a EFA de Chapadinha tem buscado afirmar através da Pedagogia da Alternância se refere a uma posição política diante da vida. Isso significa contribuir para o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de assumir a importância de sua participação nos processos sociais que faz parte. O ponto fundamental desta formação é a renúncia, tanto da instrumentalização de um sujeito pelo outro para fins que são alheios aos seus interesses quanto da espera paciente, omissa e solitária de modificações na estrutura da organização da sociedade. A questão é colocar-se como os únicos que tem condições e responsabilidade para superar os desafios e realizar as tarefas da classe que pertencem.

A capacidade, segundo Krupskaya (2017), de determinar os compromissos sociais e de resolvê-los coletivamente, envolvendo no seu coletivo novas forças, a capacidade de combinar com outros grupos interessados na resolução das tarefas colocadas, é função primordial da escola. Não importa a quantidade de trabalhos sociais que cabe a escola resolver – melhor menos, com mais qualidade – o que importa são as habilidades sociais formadas por ela. Por isso que a escola do campo, enquanto base da educação dos camponeses, deve estar ligada as lutas sociais e ao fundamento ideológico destes trabalhadores, à produção real e as atividades concretas socialmente úteis, sem estas dimensões, perderia seu significado. Como pronunciou Lenin: “declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia”⁸¹.

5.4 Os desafios e contradições da RACEFFAES e da Escola Família Agrícola de Chapadinha na construção da Educação do Campo no norte capixaba

A amplitude e as finalidade dos processos educativos que emergem do esforço coletivo dos trabalhadores camponeses, no sentido de garantir uma formação compatível com os interesses da classe, transcende a dimensão da escola e da educação como uma determinação histórica, ou seja, que apresenta um propósito específico nos marcos das relações sociais hegemônicas. Se por um lado, estes processos não possuem potencial para

⁸¹ Declaração proferida por Lenin no I Congresso do Ensino (25.08.1018).

romper e superar as estruturas que definem a forma de organização da sociedade, por outro, conseguem alcançar um horizonte onde se pode vislumbrar as diferentes possibilidades de afirmar um outro sentido político para as práticas pedagógicas, isto é, a formação de um tipo humano com predisposição social para uma atuação consciente no mundo. As experiências educativas que conseguem atravessar este limiar tendem a produzir contradições e enfrentar um conjunto de desafios que são inerentes a estas ocorrências excepcionais de instituições e práticas pedagógicas que projetam alternativas de educação emancipatórias embutidas no Estado burguês.

Na verdade, estes fenômenos isolados que concebem o ensino aproximado da materialidade da vida, existem justamente porque não possuem condições de livrar-se da ingerência direta e indireta do sistema político manifesto. Caso isso fosse possível, elas não encontrariam circunstâncias objetivas que garantissem sua existência.

De acordo com Tonet (2005), em uma sociedade de classes, o grupo social dominante será sempre quem deterá o poder de estabelecer a estruturação da educação, ou seja, que sua configuração será definida de modo a impossibilitar qualquer ruptura com a ordem social que a estabelece. Isto implica que a educação, independente da maneira com a qual se processa, sempre apresentará uma natureza conservadora. Todavia, a existência do antagonismo de classe também provoca o surgimento - sob formas explícitas e implícitas - de outras propostas, com outros objetivos, fundamentos e valores. Este fato, nos possibilita identificar que o campo da educação é um espaço onde se realiza uma constante disputa, mesmo que o domínio esteja sempre com a força social hegemônica. Deste modo, qualquer outra proposta apresentará um caráter muito restritivo. Se utilizarmos a sociedade atual como referência poderemos verificar que uma proposta de educação emancipatória apenas será revelada em seus elementos gerais, sem ser possível concretizar-se como um conjunto sistematizado. Certamente, a disputa é realizável e deve ser efetuada, contudo não se pode iludir com a ideia de que é possível estruturar uma educação emancipadora amplamente praticável em oposição a uma educação conservadora.

Ao tratar da educação pública e da instrumentalização da escola pelo sistema capitalista Krupskaya (2017, p.77) formula que a escola da vida somente é possível em determinadas condições sociais. Seria provável surgir casos especiais de instituições que tenham como propósitos e metas educativas formar pessoas multilateralmente desenvolvidas e com forte desenvolvimento da individualidade, com propensão tanto para a execução de atividades práticas, quanto para as intelectuais. Mas sob o modo de produção vigente uma instituição com este caráter “não poderia ser nada mais que uma planta exótica, no melhor dos

casos, ela seria apenas uma experiência educacional interessante. ” Isto se deve ao fato de que formando-se nestas escolas, o indivíduo confrontaria uma realidade que minimizaria rapidamente todos os benefícios adquiridos dessa educação.

As Escolas Famílias, assim como todos os outros movimentos sociais do campo também enfraqueceram. A escola família agrícola hoje não é a mesma de vinte, trinta anos atrás, onde o objetivo dela era segurar os filhos dos camponeses na terra. **Hoje vem alunos aqui fazer estágio porque preferem uma propriedade agroecológica para desenvolver esta atividade. Nós prestamos todo o apoio que eles necessitam e, quando se formam, vamos encontrar eles trabalhando nas lojas vendendo defensivos agrícolas, vendendo veneno!** (Camponesa C3).

Enfatiza-se, através da declaração acima, que por mais emancipatória que se proponha ser uma determinada concepção pedagógica, como a Pedagogia da Alternância que se vincula a elevação do nível de consciência sobre os aspectos da realidade, esta se realiza dentro de um complexo de antagonismos sociais singulares, ou seja, no âmago da sociedade de classes.

No caso específico da RACEFFAES e da Escola Família Agrícola de Chapadinha o enfrentamento aos desafios e contradições ocorrerá não apenas externamente, isto é, em sua relação com a sociedade capitalista e a concepção de educação que esta sustenta, mas também, internamente, no que diz respeito aos desafios de atualização dos seus instrumentos metodológicos e organização do ensino em consonância com as estratégias de lutas empreendidas pelo campesinato e a dinâmica de adaptações e mudanças pelas quais passa esta força social.

O campesinato no norte capixaba apresenta algumas especificidades que resultam em um maior alargamento dos desafios que a RACEFFAES tem enfrentado nos seus oito anos de existência. Na verdade, foi justamente a questão agrária local e o conjunto de características da ruralidade desta região do Espírito Santo, que passa por um constante processo de transformação, que deu origem a esta articulação das organizações das famílias que compõem os centros de formação por alternância. E, este parece ser um ponto de tensionamento muito forte entre o MEPES e a RACEFFAES, porque diz respeito a necessidade de adequação dos instrumentos metodológicos e da própria forma de conceber a alternância à realidade agrária de cada região. O que torna esta questão uma matéria de enfrentamento entre estas duas entidades é o fato de que tal reivindicação é mais destacada pela última.

Enquanto o campesinato sul capixaba, como pontuado anteriormente neste texto, foi constituído pelos Núcleos Oficiais de Imigração, subvencionados pelo Estado, programa oficial do governo que concedia aos imigrantes não apenas os pequenos lotes de terra, cuja dimensão variava entre 25 a 50 hectares, mas também condições de trabalho como ferramentas, sementes e, durante seis meses, gêneros alimentícios, no norte capixaba a

ocupação da região ocorreu de maneira diferente. A ocupação da zona pioneira ao norte do Espírito Santo culminou na conformação de uma estrutura fundiária mais condensada, sendo o trabalho familiar a relação de produção predominantemente estabelecida nessa região. Deste modo, historicamente, a forma de apropriação e a permanência dos camponeses na terra será mais precária e conflituosa no norte do Espírito Santo em comparação ao sul capixaba.⁸²

Hoje podemos ver que os estudantes estão menos envolvidos com as atividades **produtivas da família. Parece que nos últimos anos as famílias melhoraram um pouco as condições econômicas, por estas questões do contexto nacional. Houve mesmo uma melhoria nas condições econômicas das famílias e aí parece que com esta melhoria intensificou aquela ideia: estuda para não ficar na roça!** E aí cada vez mais a gente parece ver os estudantes menos vinculados ao trabalho do campo, ao trabalho com a família. E isto também conecta com outra questão que é o aumento de estudantes de vilas. A gente recebia majoritariamente estudantes que eram filhos de agricultores, como meeiros. Hoje a gente tem muitos estudantes que vem da vila e que a mãe é agente de saúde, o pai é mecânico, que trabalha ali mas não necessariamente com a produção agrícola. E, assim naturalmente este estudante já não possui tanto vínculo com o mundo agrícola. Por isso que a alternância semanal apresenta dificuldades de se realizar. Porque o filho do agricultor quando está em casa, vai para roça e carrega o filho... o filho vai junto. Agora, o filho de pessoa que assumiu a função de agente de saúde, ela não pode carregar o filho junto. Esta pessoa sai e o filho fica sozinho em casa. Então quem faz o acompanhamento desse jovem? Por isso, muitas vezes ele não consegue se disciplinar para estudar. Ele fica mais à vontade. E isso acaba trazendo dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem. **Hoje, nós precisamos fazer um estudo para caracterizar melhor estes estudantes.** O que nós temos percebido a partir disso é a própria estruturação do currículo, os temas dos planos de estudo, os temas geradores... Porque quando você pega uma turma em que predomina estes estudantes da vila, às vezes estes temas não dialogam tanto. A gente utiliza como tema a saúde das plantas, saúde das criações, nutrição das plantas, mas, este estudante está no campo, mas ele não dialoga com esta dimensão porque ele está em outra condição de camponês. **Então estas mudanças no campo, e no perfil da juventude para um curso que hoje ainda é técnico em agropecuária, que tem esta intencionalidade da formação profissional não para o mercado, mas para o mundo do trabalho, traz dificuldades para dialogar com estes estudantes.** A gente vinha de uma relação que era agricultura familiar, então tranquilo o curso é o técnico e os temas geradores eram tranquilos... **Mas aconteceu um movimento de aumento da população da vila, principalmente após o período da seca que conseguimos sentir mais forte este fenômeno.**⁸³**Parece que estas pessoas nas vilas assumem outras funções. Eles trabalham na roça, mas eles também são funcionários.** E dali vem muitos estudantes estudar aqui na escola e aí quando a gente trabalha o currículo, esta questão mais profissional, você começa a ter certas dificuldades. **Porque o currículo foi configurado para o filho do agricultor familiar. A escola funcionava para o agricultor familiar. Agora com este novo público estamos sentindo a necessidade de rever algumas coisas, de atualizar alguns instrumentos e o funcionamento da escola para ajustar a este novo contexto. Estas mudanças na sociedade e as melhorias nas condições de vida da população do campo faz com que estes estudantes cheguem aqui diferentes**

⁸² Ver BERGAMIM, M. C. **A pequena propriedade rural no Espírito Santo: constituição e crise de uma agricultura familiar.** In: XLIV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, Fortaleza. Questões agrárias, educação no campo e desenvolvimento, 2006.

⁸³ O monitor faz referência ao longo período de estiagem no ano de 2016 que associado à alta dependência, na agricultura, do uso intensivo da água, levou os produtores rurais capixabas a sofrerem um dos maiores prejuízos econômicos da história da agricultura do estado.

daqueles que do vinham a 11 anos atrás... traz, portanto, a necessidade de repensar a escola, repensar a alternância... (Monitor M2, grifos nossos).

A organização do trabalho pedagógico e os seus instrumentos metodológicos estão apresentando dificuldades de natureza prática para se adequarem às transformações que o mundo agrário tem passado. Dispositivos como o Caderno da Realidade conseguem identificar alguns elementos fundamentais desta nova ruralidade, marcada pela redefinição da forma de produzir das famílias agricultoras. Todavia, estes novos fenômenos - que diferem tanto na manifestação espacial quanto temporal, embora vinculados pela mesma matriz de origem, ou seja, o avanço das relações capitalistas no campo - são completamente distintos daqueles fenômenos que embasaram a elaboração dos primeiros dispositivos metodológicos da Pedagogia da alternância. Em outras palavras, o campesinato passou e ainda passa por profundas e constantes transformações, contudo, as metodologias e instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância não foram submetidas a adequações estruturais compatíveis com modificações pelas quais o campesinato tem experienciado. Um conjunto de ferramentas e princípios metodológicos permanecem vigentes para análise e intervenção em uma realidade completamente distinta da época em que foram elaboradas.

É importante considerar que as famílias agricultoras articuladas pela RACEFFAES e pelo MEPES têm se esforçado para responder a este desafio de atualização da organização do ensino frente aos novos aspectos do modo de vida rural, o que tem levado ao questionamento da problemática da homogeneização dos princípios e instrumentos da Pedagogia da Alternância. A exemplo disso podemos apresentar o reconhecimento de que o internato para a RACEFFAES e para a EFA da Chapadinha se manifesta como uma forma e não como um princípio ou uma política da Pedagogia da Alternância. Esta compreensão tem possibilitado garantir uma maior flexibilização do tempo de estadia dos alunos na escola, resultando na diminuição do encargo financeiro e responsabilidades de outras naturezas que advém da presença do estudante na instituição durante este tempo determinado.⁸⁴

Mas, fundamentalmente, a questão que tange a dificuldade da EFA de Chapadinha em tornar os métodos e práticas educativas mais coerentes com a realidade agrária a qual estão inseridas se refere a ausência de uma compreensão conceitual mais abrangente, nítida e

⁸⁴ Aqui, vale ressaltar, que o internato de quinze dias, ainda vigente em muitas escolas família do Espírito Santo, foi planejado em um momento de dificuldades de propor e articular oportunidades de parcerias com as diferentes esferas do governo em benefício das escolas do campo. Acrescidos a ausência de programas e políticas públicas, como o transporte e alimentação escolar e voltados para a educação da população do campo, que pudessem viabilizar o retorno diário ou semanal dos estudantes para a residência.

atualizada sobre os trabalhadores camponeses no Brasil. Mesmo que existam especificidades de cada contexto campestre, a luta dos proletarizados do campo é unificada por um enfrentamento comum, isto é, a resistência contra a tendência do capital de subordinar todos os ramos e setores da produção, pois sua lógica é se apropriar tanto do trabalho quanto da terra. Neste sentido, as escolas do campo precisam ter um acesso maior às elaborações científicas sobre os fenômenos que se originam a partir da expansão das relações capitalistas de produção para redirecionarem e reformularem a organização do ensino em consonância com a luta dos trabalhadores do campo. Daí advém o desafio de ampliar a articulação entre as escolas do campo e os CEFFAs com os centros avançados de pesquisa do país que tem como objeto central de investigação a compreensão da ruralidade e da questão agrária.

É um ponto fundamental, dentro do conjunto de ações da escola do campo, estimular e preparar os educandos e educadores a dominarem as teorias de interpretação da realidade, particularmente da realidade agrária, que os possibilitem refletir sobre as práticas e tomar decisões próprias orientados pela inevitabilidade de construção e reconstrução de métodos e práticas de educação. Conforme expressa Pistrak (2000, p.33) não basta estudar a realidade atual: “a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente.”

Ainda dentro do debate sobre os desafios e as contradições que a EFA de Chapadinha tem enfrentado para cumprir seu papel histórico de articulação e formação dos trabalhadores camponeses através da Pedagogia da Alternância, a relação entre a instituição bem como das entidades as quais está vinculada e as diferentes esferas do Estado assume um lugar de relevo.

O caráter filantrópico dos Centro Familiares em Formação por Alternância, que estão sob a gestão do MEPES, apresentam duas facetas que se antagonizam. Por um lado, sua natureza jurídica permite uma possibilidade maior de esvaziar o papel do Estado como agente educador, o que contribui para o fortalecimento de um projeto educativo emancipatório. Contudo, por outro lado, representa uma contradição dentro da própria luta dos povos do campo pelo direito a educação pública de qualidade. Esta questão aparece como a grande distinção entre a orientação do MEPES e da RACEFFAES. Para a última entidade, as linhas de ação apontam para o sentido de expandir a Pedagogia da Alternância preferencialmente pela via pública, realizando adequações na Proposta Político-Pedagógica de escolas já existentes ou criando novos CEFFAs, enquanto a primeira mantém resistência a tal iniciativa. Mas seja qual for a via, por exclusividade, em que a Pedagogia da Alternância se direciona, sua realização encontrará fortes obstáculos. Pelo sentido da RACEFFAES haverá o

enfrentamento da disputa mais acirrada com o Estado por uma concepção de educação e de escola; pelo sentido do MEPES estará em face ao descompromisso do poder público com a manutenção e estrutura das instituições que ao movimento se filiam.

Apesar de tudo, o MEPES ainda representa no Espírito Santo uma segurança para garantir a educação das famílias agricultoras, mesmo com suas contradições, da gente ter poucos monitores, da carência dos recursos do estado, desta campanha de dinheiro público nas escolas públicas e não na filantropia, apesar do estado se utilizar do MEPES para esvaziar a proposta de educação dos trabalhadores... porque conseguimos fazer a escola funcionar desta maneira, onde as famílias tem que se virar para a alimentação, para manter a escola, para o estado tudo isto é cômodo!. O estado não precisa pensar na conta de luz, nos livros, não precisa pensar em nada. Apenas paga uma parcela pequena, insignificante perante o investimento realizado para as escolas da rede estadual de ensino. De alguma maneira o estado usa o MEPES para prestar um serviço que ele não presta e com um custo mais baixo. Neste processo, o estado coloca a família para assumir a responsabilidade da educação. Portanto, existe uma contradição e nós precisamos conviver com ela, a de que o MEPES acaba prestando este papel de ofertar uma educação, mas de alguma forma acaba permitindo, justificando este sucateamento. A gente pensa: a família ainda precisa contribuir para a alimentação na escola, mas a educação não é um dever do Estado e direito de todos? Assim, o MEPES reproduz uma bandeira que o Movimento da Educação do campo busca superar (Monitor M2).

Através deste discurso é possível identificar que experiências como a da EFA de Chapadinha confrontam o dilema de organizar lideranças e famílias camponesas para assumir o papel constitucional que caberia ao Estado no que diz respeito a garantia do direito fundamental à educação. Mas, apesar destes sujeitos reconhecerem que a trajetória que têm realizado é marcadamente contraditória, as declarações expressas nas entrevistas apontam que aos trabalhadores do campo é preferível enfrentar o peso das contradições que são produzidas na luta a permanecerem no comodismo da omissão e da inércia. Como bem pronunciou um monitor da escola família agrícola: “Mas, hoje, é assim: é melhor com o MEPES do que sem ele!”.

Neste sentido, destacamos a necessidade de reconhecer o esforço coletivo empreendido por diversas organizações agrárias no Brasil para a construção de um projeto educativo que seja compatível com a luta dos trabalhadores rurais. Apesar dos desafios e contradições que uma articulação desta magnitude imprescindivelmente enfrenta, sua finalidade expressa a capacidade histórica de resistência dos camponeses no Brasil. A partir desta afirmação, defendemos a impossibilidade de compreender as experiências de Educação do Campo, como a das EFAs capixabas sem conceber o campesinato como uma classe que produz e reproduz estratégias de existência frente ao avanço da tendência do capital de subordinar todas as formas sociais que permitem aos trabalhadores a auto-organização e determinação da vida.

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e principalmente a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, apesar de conservarem incoerências expressas, emergem sustentando uma concepção de escola e educação que antagoniza com a perspectiva pedagógica dominante que reduz os processos de formação humana a qualificação da força de trabalho. O sentido de educação dos povos do campo está intrinsicamente relacionado com as exigências objetivas da vida, ou seja, com o trabalho, a cultura, a história, a identidade e as lutas que precisam ser realizadas. Deste modo, a essência de experiências educativas como as EFAs estão vinculadas à possibilidade de contribuir com a recuperação da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza através de um conjunto de concepções e experiências educativas de caráter contra-hegemônico.

A luta pela Educação do Campo, conforme salienta Camacho (2014) surge a partir dos problemas socioeconômicos e educacionais que os camponeses enfrentam e, conseqüentemente, na tentativa de encontrar soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. A necessidade de frear o capitalismo e seu aniquilamento no campo é outra característica do processo. É justamente nesse contexto de contradições - e de lutas para a superação dessas incoerências - que a educação emerge como um elemento de resistência para contribuir na luta pela terra e na terra, com o objetivo de possibilitar a reprodução do campesinato enquanto um uma classe social e modo de vida.

A nossa principal bandeira é de promover, de estimular, de garantir o acesso à educação aos filhos e filhas dos trabalhadores camponeses. A partir desta luta da educação a gente se integra com as outras: como o acesso aos alimentos de qualidade, acesso à terra, ter trabalho e trabalho em condições dignas, a luta pela qualidade de vida, moradia digna para os camponeses, direito ao saneamento, direito as atividades de esporte, cultura e lazer, envolvemos com a luta nas questões de gênero. Praticamente lutamos com todas estas bandeiras. A escola está envolvida com todas estas lutas através da promoção de diálogo e de formações. A EFA tem que estar a serviço das lutas sociais. Não é agir como um movimento, porque ela não é um movimento! Mas, ela precisa preparar os estudantes para exercer seu papel nestes espaços de luta. Nós estamos no campo de valorização das lutas de classe... camponesa, especialmente. Precisamos fazer o estudante se reconhecer como camponês e como integrante de classe oprimida. Se conseguimos prepará-lo para que ele possa sair daqui e, ele voluntariamente aderir a um movimento social, já é uma conquista enorme. (Monitor M2).

Como se observa através das declarações acima, a Educação do Campo e a EFA, apesar dos limites e contradições que conserva e produz, são concebidas a partir de seu elevado valor social e político no interior do conjunto da luta de resistência camponesa. Neste sentido, os processos educativos organizados e formulados através da Pedagogia da Alternância abrangem mais do que escolarização, pois eles são capazes de oferecer

instrumentos que possibilitam o debate e a participação, reivindicação e exercícios efetivos dos direitos sociais como fatores essenciais para transformar a realidade cotidiana das comunidades camponesas. Por isso, concordamos com Camacho (2014) quando sustenta que a territorialização camponesa significa a territorialização da Educação do Campo.

5.5 Os desafios da agricultura camponesa

Uma das questões mais instigantes no campo da história social e econômica é a compreensão do complexo processo pelo qual o capitalismo se constituiu enquanto modo de produção hegemônico na agricultura: desenvolvendo a partir da mera produção de mercadorias, em que houve a imprescindível formação de uma classe de proprietários; a intermitente e sempre renovada expropriação e expulsão da população camponesa fornecendo à indústria urbana massas cada vez mais ampliadas de proletários; e a inserção gradual e variada das forças produtivas tendo em vista o aumento da produtividade agrícola. A interação entre estes conjuntos de elementos que resultou no aniquilamento do modo de produção anterior se realizou, e ainda se realiza conforme circunstâncias determinadas.

Para Marx, um dos traços fundamentais do desenvolvimento do capitalismo na agricultura consiste na completa subordinação da terra ao capital. Este é, contudo, um processo histórico que depende das relações de propriedade social e das relações de classe, e decorre ao longo de séculos. Deste modo, durante a ascendência do capitalismo, e mesmo no período subsequente, as formas de exploração não-capitalistas podem ser plenamente consistentes com a conformação do capitalismo industrial. Mas, à medida que o capitalismo se desenvolve, estas formas de produção se apresentam como fatores que restringem as generalizações das relações políticas sociais capitalistas em todos os setores econômicos. As condições para remover estes obstáculos apenas se manifestam quando a terra estiver plenamente disponível para o investimento do capital, ou seja, quando a mercantilização da terra for inteiramente possível. À esta questão observa Martins (1981) que:

A propriedade da terra é uma relação social. Mas não é também, unicamente, a relação entre o comprador e o vendedor da terra, entre o arrendatário e o proprietário, não é só relação imediata que se expressa na mercantilização da terra ou no aluguel da terra. Não é unicamente uma relação determinada, face a face, primária. É uma relação social no sentido que tem a relação social no capitalismo, como expressão de um processo que envolve trocas, mediações, articulações, conflitos, movimento, transformação. (p.169).

Quando se coloca em relevo a permanência dos camponeses dentro do modo de produção capitalista, este fenômeno, será interpretado de distintas maneiras – e em relação a este debate a presente investigação já ofereceu algumas contribuições nos capítulos iniciais. Todavia, no caso brasileiro, ainda que estas análises se distanciem de forma substantiva, entre estas distinções teóricas haverá dois pontos de interseção. Um se refere a compreensão de que a penetração capitalista na agricultura tem alcançado considerável progresso e disso resulta uma constante expropriação e realização da proletarização de famílias camponesas. Neste sentido, em relação ao Brasil no século XXI está muito mais próximo do modelo clássico de articulação agricultura-indústria quando consideramos que este processo foi baseado na propriedade privada de terra. A partir de 1850, a propriedade privada de terras no Brasil não estava sujeita a nenhuma limitação séria, então foi constituída uma classe de proprietários de terras muito poderosa que até os dias atuais conserva um importante poder político a nível nacional. Como nunca se efetivou um projeto amplo e efetivo de reforma agrária, a concentração e comercialização de terras adquiriu plena estabilidade e solidez e continua sendo um processo em curso no país.

O outro ponto de convergência entre as mais proeminentes concepções sobre a permanência histórica dos camponeses no modo produtivo vigente, faz referência ao reconhecimento da existência de um campesinato que desde seus primórdios tem construído de forma permanente variadas estratégias para contrapor aos avanços das relações capitalistas de produção. A ruptura definitiva entre os trabalhadores e a ocupação da terra, por exemplo, ocorrerá apenas quando houver o completo esgotamento de todas as possibilidades de resistência dos camponeses contra a expropriação do capital. Como enfatiza Martins (1981, p.16): “Aqui, o campesinato é uma classe, não um estamento. É um campesinato que quer entrar na terra, que, ao ser expulso a terra retorna, mesmo que seja terra distante daquela de onde saiu.”

A criação e recriação de um conjunto complexo de ações e comportamentos em relação à sociedade e a natureza constituem, assim, um dos traços fundamentais dos camponeses brasileiros. Esta característica que está diretamente vinculada à relação contraditória entre o campesinato e o modo capitalista de produção adquire um novo sentido, especialmente a partir da segunda metade do século XX, com a constituição das primeiras organizações sociais camponesas. O que veremos desde então é a inserção da dinâmica camponesa de permanência histórica da categoria dentro da sociedade capitalista no contexto da luta de classes no campo brasileiro.

Conforme dados apresentados pelo censo agropecuário de 2017, 15,1 milhões de brasileiros constituem o continente populacional que se encontra ocupada em estabelecimentos agropecuários por todo o país, este número corresponde a uma redução de 8,8% em relação ao censo anterior. Por força da expressiva concentração da propriedade fundiária que identifica a econômica agrária brasileira, assim como de outros fatores de natureza econômica, política e social que diretamente e indiretamente resultam desta concentração, a apropriação, posse e uso da terra ocorre principalmente e de forma elevada em benefício de ínfima minoria. Conforme o último censo agropecuário de 2017, atualmente 1% dos estabelecimentos ocupa 47, 6% do território agrícola ao passo que 50% dos estabelecimentos ocupam apenas 2,3% das áreas cultiváveis. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 4 – Concentração da propriedade fundiária no Brasil⁸⁵

Estabelecimentos e área segundo as classificações por módulos fiscais - Brasil - 2017			
Classificação por módulos fiscais	Estabelecimentos	Área total (há)	Área média
Total	5 073 324	351 289 816	69,24
Pequena	4 672 051	96 597 717	20,68
Média	231 430	66 332 617	286,62
Grande	92 806	188 359 482	2. 029, 60
Sem declaração de área	77 037	-	-

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário, 2017.

A conclusão geral que decorre dos dados apresentados acima é patente e já nos serve para definir e situar nitidamente a questão agrária brasileira, bem como colocá-la em seus devidos termos, que será, em primeiro lugar, a relação efeito e causa entre a pobreza da população rural brasileira e o tipo de estrutura agrária do país. É importante enfatizar nesta aproximação inicial quanto a análise e consideração das estratégias de reprodução socioeconômica do campesinato, que não faltam esforços em diferentes setores da literatura política, social e econômica para localizar este debate em outros espaços e, especialmente, naquele que concebe a agricultura como um segmento uniforme. Neste caso, o território agrícola será considerado somente em oposição a outros setores econômicos, como o setor industrial. Sob tal prisma as questões relativas ao aparelhamento comercial, técnico, tecnológico e financeiro das atividades agropecuárias irão assumir a centralidade da análise, relegando a uma posição secundária os problemas sociais e humanos. Como observa Prado Júnior (1981), os problemas agrários são colocados em termos que omitem ou dissimulem as

⁸⁵ A Classificação é definida pela Lei 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 e leva em conta o módulo fiscal (e não apenas a metragem), que varia de acordo com cada município.

questões referentes ao próprio fundamento em que se assentam as formas de apropriação da terra. Ora, os elementos essenciais de qualquer análise da realidade agrária devem ser os indivíduos e a posição que ocupam nas relações produtivas. E, o quantitativo populacional que se ocupa das atividades agrícolas e da pecuária no Brasil não é uma massa uniforme, indiferenciada. Pelo contrário, temos uma totalidade composta por segmentos amplamente distantes entre si que são representados por uma minoria que organiza e gerencia a reprodução do capital no campo e uma maioria que confronta cotidianamente problemas de toda ordem para evitar a completa proletarização.

Uma estrutura e distribuição da propriedade fundiária, como a brasileira - associada à circunstância de que em geral é a grande propriedade que obtém a maior parte dos investimentos e ocupa as terras com maior abundância de recursos naturais e mais bem localizadas - resulta na existência de uma massa camponesa que enfrentará o desafio de ter terras insuficientes para produzir e condições precárias de vida e trabalho.

Uma das nossas lutas é com a questão da assistência técnica adequada ao trabalho dos camponeses. Hoje, o próprio Estado quando te oferece... por exemplo a EMCAPER, não tem a preocupação com o campo, com o camponês, eles têm muito mais compromisso com a indústria que vem vender os produtos, os adubos, os chamados, entre aspas, defensivos. Mas, com a vida do camponês, com a cultura camponesa, com as tradições camponesas, o Estado não tem compromisso nenhum. (Camponês C1).

A gente tem bastante dificuldade...porque a gente não tem acesso a quase nada de crédito. O pouco que tinha o governo tirou bastante, e cada dia está tirando mais. Eu não sei até onde nós vamos chegar. E, aí muita gente fica desmotivada. (Camponesa C5).

De acordo com o Censo Agropecuário realizado pelo IBGE em 2017 a agricultura familiar no Brasil é responsável por gerar 10,1 milhões de empregos, mesmo correspondendo a somente 23% da área total referente aos estabelecimentos agropecuários. Através destas propriedades rurais são produzidos os principais itens da cesta básica nacional como: 70% do feijão, 34% do arroz, 60% do leite, 87% da mandioca, 30% dos bovinos, 50% das aves e 30% do rebanho suíno. Embora sejam as famílias camponesas que possibilitam a segurança alimentar no Brasil, função que historicamente lhe foi atribuída como forma de garantir a estabilidade da produção agrícola capitalista, para estes trabalhadores são concedidos somente 14% de todo o financiamento colocado à disposição da agricultura.

Vale ressaltar, que em janeiro de 2020, o governo congelou diversas modalidades de financiamento para o pequeno agricultor justificando ter atingido o comprometimento total de recursos disponíveis para a agricultura, em outros termos, o governo argumentou não

apresentar orçamento disponível para financiar programas da agricultura familiar.⁸⁶ Diante deste contexto, associado com a crise sanitária da Covid-19, volta a figurar no Brasil sérios problemas sociais como a fome. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2020, após ter sofrido uma regressão em mais da metade ao longo de dez anos, o número de brasileiros que retornaram a um patamar socioeconômico no qual não é possível ter acesso regular às condições básicas de alimentação, corresponde ao espantoso contingente de 10,3 milhões de pessoas. Este cenário torna-se ainda mais dramático nas áreas rurais, onde 40,1% da população atravessa a grave situação da fome. Neste mesmo ano ocorreu a maior elevação no preço dos alimentos desde 2002, com inflação em 14,09%, de acordo com dados do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Enquanto a grande massa de trabalhadores rurais se encontra totalmente desassistida de políticas públicas que lhes possibilite condições de vida e trabalho satisfatórios, a situação em que se encontra os produtores que concentram seus esforços no sentido de garantir o desenvolvimento da cadeia produtiva da agricultura e da pecuária em grande escala para a exportação é completamente diferente. Nos últimos anos, as atividades econômicas baseadas em commodities voltada para o mercado externo passou por uma expansão espetacular.

Vejamos os gráficos abaixo:

⁸⁶ Entre os programas que sofreram paralisação em suas linhas de crédito estão o Programa de Construção e Ampliação de Armazéns, Programa de Incentivo à Inovação Tecnológica na Produção Agropecuária – INOVAGRO, Programa de Modernização da Agricultura e Conservação dos Recursos Naturais – MODERAGRO e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

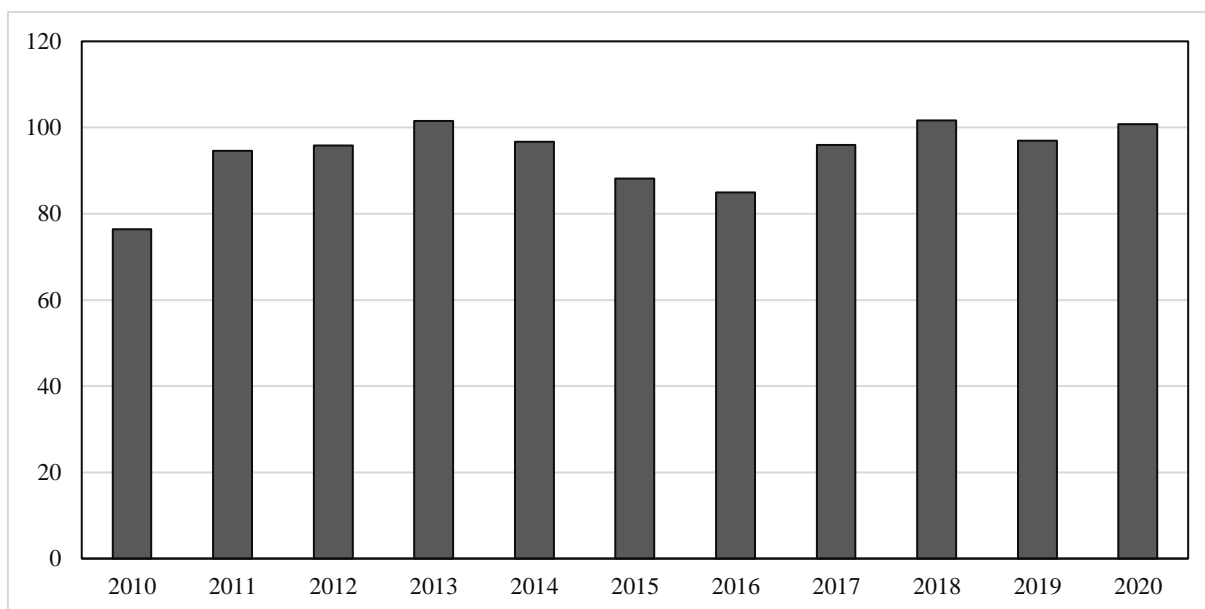


Gráfico 4 – Exportação do Agronegócio (bilhões U\$)

Fonte: Baseado em dados do CEPEA, 2021

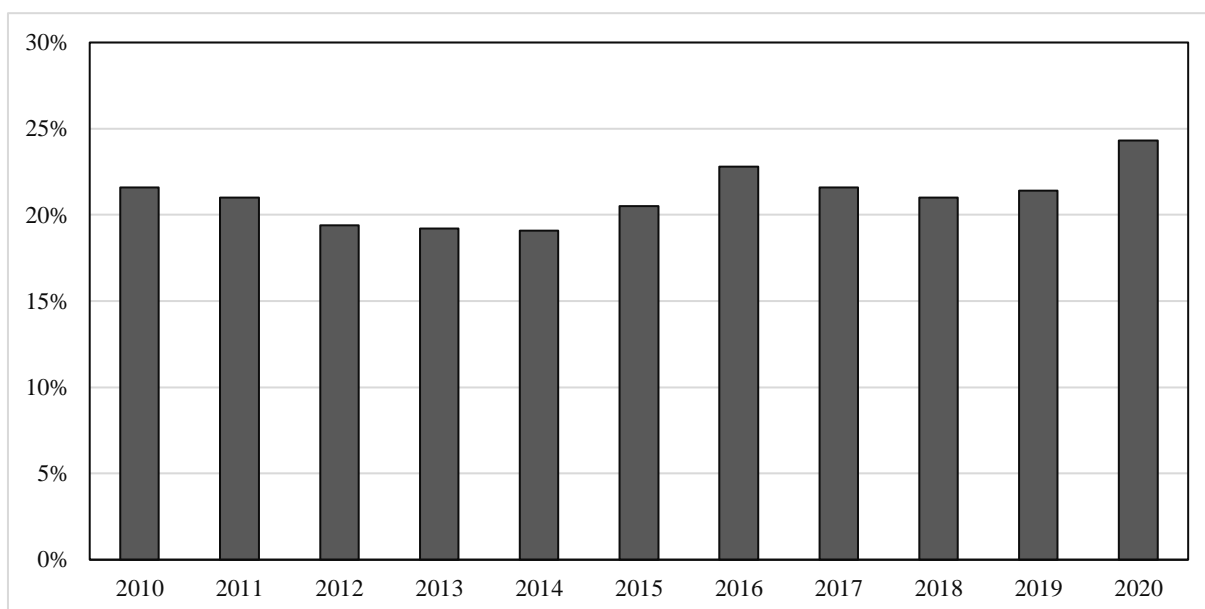


Gráfico 5 – Participação do Agronegócio no PIB Brasileiro

Fonte: Baseado em dados do CEPEA, 2021

Caio Prado Júnior (1981), no seu tempo, já destacava os fatores que permitem o êxito dos grandes empreendimentos agrícolas no Brasil. Em suma, na sua concepção, este sucesso é alcançado em decorrência de duas situações essenciais: disponibilidades relativamente

abundantes de terras e de força de trabalho – condições essas que representam precisamente as mais destacadas circunstâncias que determinam os baixos padrões de vida da população rural. A existência destas duas condições fundamentais para a livre circulação e reprodução do capital somente são possíveis pelo papel que o Estado desempenha no sentido de comprometer-se com os interesses de representantes particulares do capital. A exemplo disso, podemos citar a conservação de uma base jurídica que legitima o acesso da terra para os produtores em larga escala e a criação de canais de comercialização que favorecem uma classe minoritária em detrimento da maioria dos trabalhadores do campo.

É importante considerar que, o monopólio de classe não se realizará apenas sobre a terra, mas, também, se manifestará na facilidade de acessos aos serviços e no protecionismo que o poder público concede às atividades agrícolas e pecuárias dos capitalistas. E, em nível local e regional será reproduzida esta mesma política de favorecimento aos grandes proprietários que se verifica em nível macro da sociedade. Na declaração abaixo, a agricultora enfatiza como a administração municipal prioriza os interesses dos grandes proprietários, que também constituem a elite política da cidade, em detrimento das demandas dos trabalhadores camponeses.

Para a prefeitura de Nova Venécia eu dou nota zero! Se eu fosse da família Lubiana, se eu tivesse este sobrenome, quando eu precisasse de uma máquina agrícola da secretaria de agricultura eu teria. Se você não for de uma dessas famílias tradicionais da cidade, você pode implorar que você não consegue. (Camponesa C5).

Ao refletir sobre os desafios e as perspectivas do futuro para a agricultura familiar Malagodi (2017) enfatiza que a superação do círculo vicioso referente a atividade agrícola camponesa que “produz pouco porque é pobre e é pobre porque produz pouco”, exige o reconhecimento de duas situações fundamentais. A primeira é de que sua pobreza resulta da desvalorização ou valorização insuficiente da produção dos trabalhadores familiares, e a segunda situação é que produz pouco porque os regulamentos burocráticos lhe impõem demasiada pressão, além de quase sempre se encontrar subordinada aos mecanismos próprios de mercados expropriadores. Muitas vezes a agricultura familiar camponesa está dependente de políticas públicas mal formuladas que contribuem para restringir a articulação e a mobilização dos trabalhadores brasileiros através dos movimentos sociais, fato que é possível identificar em áreas de assentamentos constituídos a partir projeto de reforma agrária. A estes desafios, se acrescentam o acesso precário aos mercados, onde os ínfimos excedentes da produção agrícolas são captados por atravessadores e intermediários que atuam livremente nas cadeias produtivas. Ainda, conforme Malagodi, em suma, a unidade agropecuária,

independente do seu grau de capitalização e do nível de desenvolvimento tecnológico, necessita do Estado e de políticas públicas efetivas compatíveis com as conjunturas. Isso significa que toda forma de organização da atividade agrícola requer eficiente suporte das distintas esferas e órgãos do Estado. Todavia, no que se refere à agricultura camponesa de base familiar, existe uma negligência nas ações e no planejamento político-econômico do Estado, e a justificativa para esta omissão está fundamentada, também, no preconceito e o estereótipo que se mantém até os dias atuais em relação a forma social de produção agropecuária desta natureza.

Querendo ou não a gente ainda sofre um certo preconceito... “Ah, você é da roça!”, as pessoas não reconhecem o nosso trabalho. Um exemplo é a questão da comercialização e do crédito. Estes ainda são um dos maiores desafios para o pequeno produtor. **Os grandes produtores têm oportunidades, têm privilégios. E, para nós, as exigências são maiores...**se vamos solicitar alguma coisa no banco te pedem uma série de documentos e muito deles nós não temos. Não temos por que somos pequenos agricultores, porque vivemos em assentamento rural. (Camponesa C4, grifo nosso)

O que dificulta bastante a vida no campo é a desvalorização daquilo que a gente produz. Existe uma desvalorização imensa. (Educando E1)

Meu desejo é que os produtos da agricultura familiar fossem mais valorizados. Os preços das coisas que a gente produz deviam ser melhores, para a gente viver e não sobreviver da terra. (...) O intermediário pega os nossos produtos para ter um lucro abusivo, pensa em ter mais e esquecem do próximo. (Educando E2)

A gente gasta, a gente insiste em produzir uma coisa, mas quando você vai vender é desvalorizado, não tem um preço tão bom que possa ajudar a família. (Educanda E3)

A questão referente a desvalorização dos produtos do trabalho da agricultura familiar está presente em todas as respostas apresentadas pelos entrevistados quando se questiona os principais desafios enfrentados pelos trabalhadores camponeses atualmente. Tal problemática contribui para explicitar o papel, ou seja, uma das funcionalidades históricas da agricultura familiar à acumulação capitalista que é o de abastecer para o mercado interno produtos alimentícios de baixo custo, garantido, assim, a reprodução da força de trabalho do proletariado urbano. A este respeito Shanin (2005, p.9) explicita que:

Eles servem ao desenvolvimento capitalista em um sentido menos direto, um tipo de “acumulação primitiva” permanente, oferecendo mão de obra barata, alimentação barata e mercados para bens que geram lucros. Eles produzem, ainda, saudáveis e tolos soldados, policiais, criadas, cozinheiras e prostitutas; o sistema pode sempre fazer algo mais de cada um deles.

O capital busca de alguma forma apropriar-se da produção excedente do campesinato, o que leva a elaboração de teorias sobre o gradativo desaparecimento desta força social. Porém, esta previsão não se cumpre por várias razões, dentre elas, o fato de que para

determinadas frações do capital a existência do campesinato é conveniente. Da mesma forma, e à medida que o processo de descamponização se desenvolve, o volume de produtos da agricultura camponesa decresce e impõe ao capital a necessidade de alterar as relações de preços mais favoráveis aos trabalhadores rurais, possibilitando-lhes condições mínimas de subsistência. Por fim, o Estado intervém no sentido de determinar e garantir estas condições ínfimas de existência dos camponeses.

O desenvolvimento capitalista, segundo Bartra (2006), tem a característica de desintegrar, por um lado, a economia camponesa, mas por outro lado, promove sua reprodução, impondo o controle econômico ao trabalhador rural através de duas formas: a primeira delas, permite recriá-lo como produtor de excedentes que no momento da circulação será transferido, assim, reproduzirá como explorado. A segunda forma de domínio trata da apropriação do capital de uma fração cada vez maior do trabalho necessário que está contido no produto; conduzindo-o a uma reprodução em um nível limitado, liberando sua força de trabalho em circunstância potencialmente assalariada. O sistema não reproduz o pequeno produtor sistematicamente, de modo contrário, opera no sentido de esgotar a economia e as possibilidades de exploração dos camponeses. Ainda, no pensamento de Bartra, apesar deste sistema, o agricultor continuará trabalhando até exaurir as condições de reprodução, colocando seus produtos na circulação comercial a preços que somente permitem uma subsistência precária ou experimentam a descamponização. Contudo, esta escala elevada de exploração provoca um rebaixamento na produção agrícola na unidade familiar camponesa e resulta em uma elevação dos preços dos produtos em decorrência de sua escassez na oferta, este fato possibilita ao agricultor a obtenção de uma renda que viabiliza sua reprodução.

Para José de Souza Martins as reações aos processos de exclusão são constituídas no cerne dos sistemas econômicos e de poder, e não exterior a eles. Deste modo, haveria de um lado iniciativas com a finalidade de reintegrar as vítimas da expropriação e, de outro, mecanismos que permitem a inclusão destes sujeitos, mas sob condições marginais, instáveis e precárias.

Não são, propriamente, políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E, também, ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. (MARTINS, 1997, p. 20).

Ao tratar sobre a situação específica dos “pequenos” agricultores familiares no Brasil no ensaio “*Franja Periférica*”, “*Pobres do Campo*”, “*Camponeses*”: dilemas da inclusão social dos pequenos agricultores familiares (2017) Maria de Nazareth Baudel Wanderley

analisa que no mundo rural brasileiro formas semelhantes de exclusão social provocaram, historicamente, efeitos avassaladores sobre as identidades sociais daqueles que se encontram associados como modos de produzir e viver, distinto do modelo hegemônico. A pobreza que permanece no país, tanto no campo quanto na cidade, não pode ser compreendida como aquela que não sofre influência dos processos de desenvolvimento. Pelo contrário, fundamentalmente, ela é uma pobreza originada como consequência direta do modelo de desenvolvimento dominante na sociedade brasileira, cujo fundamento é a vinculação histórica entre a propriedade da terra e o capital, e da forma pela qual implantou-se no Brasil a agricultura moderna, centralizada na lógica setorial da modernização.

O fato que se observa na região norte do Espírito Santo é que a proletarização das famílias camponesas não se realiza de uma forma abrupta e radical. A inserção marginal dos agricultores em novas relações de trabalho e vida ocorre de maneira gradativa através do processo de negação e de obstrução às condições dignas de reprodução social dos trabalhadores agrícolas. A natureza dependente da agricultura praticada pelas famílias da região, carente de incentivos estatais e sistemas adequados de créditos, restringe o desenvolvimento de um setor produtivo mais técnico e dinâmico.

De modo geral podemos resumir as principais dificuldades enfrentadas atualmente pelos trabalhadores do campo no norte capixaba, segundo as entrevistas concedidas, da seguinte forma:

Quadro 5 – Desafios da agricultura familiar camponesa

Principais desafios das famílias agricultoras camponesas
Desvalorização dos produtos da agricultura familiar
Dificuldade em acessar créditos bancários
Falta de assistência técnica
Falta de manutenção e patrolamento das estradas

Nas últimas décadas, o debate sobre o conjunto de problemas originados pelo desenvolvimento do capitalismo no campo e a luta pela terra não têm se manifestado com a força e vitalidade que o enfrentamento a estas questões exige. Na verdade, podemos dizer que esta discussão passou por um esvaziamento e cedeu lugar a pautas políticas específicas, determinadas por grupos sociais também específicos. O fato de os movimentos sociais serem os principais indutores deste debate na sociedade brasileira pode contribuir para a

identificação dos motivos pelos quais questões como a reforma agrária e outras reivindicações que abrangem o campesinato em sua totalidade estejam sendo secundarizadas em relação a outras demandas mais imediatas e focais que não se vinculam à alteração do conteúdo e da forma do tecido social em nível estrutural.

Este fenômeno acima descrito é compreendido à luz de uma característica fundamental que Clodomir Santos de Moraes (1997) identificou nas Ligas Camponesas e que não seria um equívoco aplicá-la às organizações sociais de trabalhadores rurais do tempo presente, isto é, falta-lhes uma estrutura orgânica adequada ao nível dos adversários e compatível com a natureza e a magnitude histórica do movimento.⁸⁷

A estratégia ilusória de conciliação de classes conduzida pelo Partido dos Trabalhadores nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016) nos concedem algumas referências para exemplificar a assertiva acima apresentada. Ao tratarem dos bloqueios e ressignificações da reforma agrária no século XXI no período destacado, Barone e Ferrante (2017) ressaltam que as ligações, nem sempre transparentes, entre partido-governo e movimentos, com particular destaque para o mais relevante de todos - o MST, por vezes levou a uma posição de adesão acrítica deste, ainda que permanecendo com a retórica fortemente anticapitalista e fomentando ações de confronto com o “agronegócio”. Ao lado desse radicalismo de protesto, uma tentativa bastante discutível de promover uma “disputa de projetos” no interior do governo sustentou um discurso e um conjunto de práticas políticas por demais ambíguos (p.29).

A política da *bonum compatitur* com os movimentos de massa sem comprometer-se efetivamente com as reivindicações históricas desses coletivos explicita de maneira notável as consequências da ausência de unidade e independência ideológica dos movimentos sociais para a orientação do sentido e as possibilidades concretas de aumento da densidade das lutas dos trabalhadores camponeses.

Além dos movimentos sociais, também se distanciaram de reivindicações centrais e históricas dos camponeses e assumiram uma posição menos combativa perante tais questões os sindicatos dos trabalhadores rurais, os partidos políticos e setores progressistas da igreja, particularmente a Igreja Católica, apesar das contradições do ativismo que estas organizações realizaram no campo brasileiro. Esta mudança de postura doutrinária frente a luta do proletariado rural trouxe novos desafios para as mobilizações destes trabalhadores como pode

⁸⁷ MORAIS, Clodomir Santos de. **História das ligas Camponesas do Brasil**. Brasília, D.F.: IATTERMUND, 1997. P.64-65.

ser observado abaixo através do discurso de dois camponeses vinculados organicamente a movimentos sociais:

Nos falta uma consciência de classe, e, hoje o nosso povo está muito desacreditado. Nós precisamos acreditar mais, discutir mais, buscar mais informação para a gente nos unirmos. Desunidos não chegaremos a lugar nenhum! Não sei se é pelo fato de que eu venho do movimento sindical, e peguei uma época que considero de grandes avanços e conquistas. Eu acho que o movimento sindical seria importante na vida dos camponeses, porque precisamos de uma estrutura organizativa. Existem outras instâncias, como as associações de pequenos agricultores... de camponeses. O MPA perdeu uma grande oportunidade, porque se preocupou mais em oferecer benefícios do que promover a formação dos camponeses. A igreja Católica, com raríssimas exceções, afastou muitos dos trabalhadores do campo. Os partidos políticos de esquerda perderam espaço e outra, muitas lideranças camponesas ingressaram nas instituições partidárias. Mas de qualquer jeito, precisamos encontrar alguma forma de estarmos unidos. (Camponês C1).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra enfraqueceu, se desgastou. O sindicato também enfraqueceu, especialmente depois da lei trabalhista. Hoje, para a gente recorrer em relação aos nossos direitos, não precisamos mais passar pelo sindicato, ele não nos defende mais. (Camponesa C3).

A expressiva perda de radicalidade e institucionalização, nas últimas décadas, dos movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e do excesso de burocratização de entidades como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, reflete diretamente no estímulo que as famílias agricultoras necessitam para responderem coletivamente e de forma imediata às forças externas que operam dilapidando a vitalidade campesina. Na década de 1980 José de Souza Martins já destacava que além da pluralidade das situações agrárias, a falta de uniformidade e a descontinuidade das lutas dos camponeses, a exemplo dos conflitos que ocorreram nos anos 1950, resultavam também de mudanças de posições doutrinárias em relação a estas lutas. Além destes elementos que Martins apontava podemos acrescentar aos desdobramentos desta “esquizofrenia doutrinária” uma postura de suspeita e desconfiança que os trabalhadores passam a assumir em relação aos movimentos sociais, partidos políticos e entidades que estiveram à frente das grandes mobilizações de massa particularmente entre as décadas de 1980 e início dos anos 2000.

Para finalizarmos o debate sobre a agricultura camponesa e os desafios que esta forma produtiva apresenta, destacamos dois pontos de argumentos aqui enfatizados. O primeiro se refere ao fato de que sendo o campesinato resultado das relações capitalistas de produção é preciso reconhecer que os mecanismos que restringem o desenvolvimento da agricultura camponesa são gerados pelas condições impostas pelo mercado e pela hegemonia do controle do Estado e do mercado pelo grande capital. Se por um lado os camponeses são, como salienta Malagodi (2017), frutos do modo de produção vigente, “filhos indesejados do sistema”, os obstáculos que enfrentam para desenvolverem um modo singular de prática

agrícola deriva do fato de que estas formas produtivas representam desafios ao sistema. E são justamente estes desafios que os colocam face a face com os limites do próprio capitalismo. Por isso existe a impossibilidade da sociedade burguesa promover os valores de usos fundamentais para a vida humana, a soberania e segurança alimentar, sem atrelar o provimento destes bens à maquinaria de produção de lucros em larga escala e permanecer no horizonte jurídico que corresponde a sociedade baseada na troca de mercadorias, em outras palavras, no intercâmbio de equivalentes e no respeito aos direitos individuais.

O segundo ponto argumentativo que sustentamos é que o momento atual é caracterizado por um limbo de grandes articulações camponesas como ocorreu no passado, e esta ausência de mobilizações incide diretamente na relativa invisibilidade, na sociedade brasileira, da questão agrária e de suas consequências nas condições de vida e trabalho das famílias agricultoras. No entanto, fato que não se pode contestar é que a população do campo tem empreendido distintas estratégias e realizado intenso esforço dentro das comunidades camponesas, no interior das unidades produtivas, para resistir ao violento processo de expropriação em ritmo cada vez mais acelerado. Por esta razão é possível afirmar que os camponeses brasileiros são sujeitos políticos apenas pelo fato de serem camponeses.

5.6 Interfaces entre as estratégias de reprodução socioeconômica do campesinato e a Educação do Campo

Desde o século XIX até os dias atuais a questão da reprodução e inserção do campesinato no modo de produção capitalista tem se constituído como objeto de longas e bem fundamentadas discussões de intelectuais das mais diferentes áreas do conhecimento. Lenin, (1982), através do marxismo agrário, assumiu a tese de que o campesinato passaria por um processo de diferenciação social e posterior desintegração, concomitante com o avanço das relações capitalistas de produção no campo. A partir da mesma compreensão teórica Kautsky (1998) formulou que a pequena propriedade agrícola é tecnicamente inferior a grande propriedade, deste modo, seria inútil tentar conter o inevitável movimento de expropriação promovido pelo capitalismo. Sob outro prisma, Chayanov (1974) enfatizou os aspectos internos da organização das unidades produtivas camponesas. Nesta teoria, o campesinato é baseado no trabalho familiar, por esta razão tem uma natureza distinta da empresa capitalista. Haveria um “modo de produção camponês” cujo principal objetivo é garantir a satisfação das

necessidades elementares de consumo familiar, sendo o próprio camponês o responsável por determinar a intensidade e o tempo do trabalho necessário à reprodução da unidade doméstica.

Para Cortés e Cuéllar (1986), da análise das posições teórico-metodológicas de Lenin e Chayanov emerge um campo compartilhado que convida à reflexão tanto sobre o problema da identificação empírica do campesinato quanto sobre a análise do sentido do desenvolvimento capitalista na agricultura. Partindo desse campo teórico compartilhado, entendemos que o estudo da organização social, econômica e cultural das unidades produtivas familiares da região norte do estado do Espírito Santo e de suas estratégias de sobrevivência não pode ser isolado da compreensão do contexto econômico capitalista que os enquadra e dá-lhes significado. O enfrentamento a este desafio teórico fundamenta-se, assim, na compreensão de que a vida camponesa e sua existência na atualidade demanda o reconhecimento das transformações agrárias ocorridas nas últimas décadas e as consequências destas modificações no espaço camponês. Como parte constitutiva da sociedade capitalista o campesinato assume novas singularidades sociais, econômicas e culturais que, longe da ideia de uma classe atrasada, explicita profunda capacidade de elaborar distintas estratégias de produção e de trabalho.

Existem inúmeras tentativas de convencimento sobre o absoluto controle que o capital possui sobre os processos sociopolíticos, todavia, como enuncia Fernandes (2001) baseado no pensamento de Foucault (1988), conhecemos os campos de possibilidades de criação de outros espaços onde os trabalhadores produzem suas estratégias de resistências. Nesta dimensão, o possível é construído nos espaços da contrariedade. Por esta razão os trabalhadores rurais, em suas distintas formas de organizarem a vida e de produzirem as condições materiais de existência, ocupam a terra e desafiam a hegemonia capitalista. Se ressocializam e se fazem camponeses, tomam e recuperam suas terras, conquistando sempre novas frações de territórios. Existe um processo constante de luta e de resistência, onde se alternam momentos de avanço do capital, quando os camponeses são expropriados e o trabalho assalariado adquire maior expansão, e momentos em que os trabalhadores conquistam e reconquistam suas terras dominadas pelo capital, transformando grandes unidades agrícolas em comunidades de produtores familiares autônomos. Em outras palavras, quando o capital avança, se territorializa, os camponeses se desterritorializam; quando os camponeses avançam, se territorializam, desterritoriza-se o capital. A existência do campesinato é uma questão do próprio campesinato, que sempre lutou para ser o sujeito de sua própria história. Nesse sentido, a existência desta classe social está contida em sua

condição de criação e recriação; é a única categoria que pode engendrar sua própria existência, ao contrário do capitalista e do seu assalariado, onde um existe apenas se o outro existir também, em um processo contínuo de exploração, submissão e desigualdade. Este é o motivo da persistência do campesinato na história.⁸⁸

Por estas razões se mantém a afirmação de que os trabalhadores do campo não se posicionam de forma passiva frente as forças externas que minam sua vitalidade, como já refletimos anteriormente neste estudo. Pelo contrário, o campesinato como classe social mantém-se ativo nos processos históricos desempenhando um papel cardeal na correlação de forças no contexto da luta de classes. Portanto, serão estes artifícios de reprodução social e econômica os quais nos dedicaremos a analisar a partir deste momento, colocando em perspectiva a articulação entre o enftretamento que os trabalhadores camponeses do norte capixaba têm realizado contra a reprodução do capital e os processos socioeducativos correspondentes a materialidade da vida dessas famílias agricultoras que são realizados no interior da Escola Família Agrícola de Chapadinha. Como destacou Arroyo (2010, p.11): “É também ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas.

De modo geral, conforme informações extraídas nas entrevistas concedidas pelos agricultores que estão vinculados diretamente a comunidade escolar da EFA de Chapadinha, três estratégias de reprodução socioeconômica das famílias camponesas da região adquirem relevo: o assalariamento de algum membro do grupo doméstico, valorização da participação dos jovens nos processos produtivos e tomadas de decisão dentro da unidade doméstica e a diversificação das culturas agrícolas. Trataremos de cada caso separadamente.

A) Assalariamento – Na atualidade, a prática do assalariamento dos moradores das áreas rurais do norte capixaba em atividades urbanas é muito comum. Esta questão que diz respeito a posição dos agricultores frente as transformações estruturais do campesinato sob o regime capitalista têm sido interpretadas de distintas maneiras. Todavia, conduziremos esta discussão referenciados pela teoria de Alexander Chayanov, cujo modelo analítico da organização da unidade econômica camponesa, tema recorrente na obra do autor, é fundamental para compreendermos o sentido das famílias camponesas recorrerem a atividades remuneradas não-agrícolas. Assume, aqui, com igual relevância o conceito de estratégia

⁸⁸ Ver FERNANDES, B. M. El Futuro del Movimiento de los pequeños agricultores. In: Pilar Lizárraga; Carlos Vacaflores. (Org.). La Persistencia del Campesinado en América Latina. 1ed.Tarija: Comunidad de Estudios Jaina, 2009, v. 1, p. 3758.

utilizado pelo economista agrário soviético para explicar o conjunto de ações planejadas e conscientes que a família elabora com o propósito de alcançar seus objetivos.

Sobre este tópico destacamos o seguinte trecho de entrevista concedida por uma trabalhadora camponesa do município de Nova Venécia (ES):

Não é fácil...a gente tem que amar o campo, senão a gente não fica. **Eu vejo que além de termos a luta da gente, e se somar tudo não dá..., precisamos ter outra alternativa: trabalhar fora!** Por exemplo, eu tenho minha nora que sai para fazer faxina na cidade três dias por semana. E na época da panha do café além da gente trabalhar na nossa propriedade, saímos para trabalhar para outras famílias porque a renda que temos aqui não dá para gente. Minha nora e meu filho têm três mil pés de café, agora eles estão com uma lavoura nova, mas nas horas de folga ela que sai para trabalhar três dias por semana, quando chega em casa parece uma aranha porque fica tricotando tapete até tarde da noite. Ela também vende tapete. Precisamos ser artistas para sobreviver no campo. (Camponesa C5).

No pensamento de Alexander Chayanov (1974), a inserção dos camponeses no mercado de trabalho foi compreendida como estratégia para manter a condição camponesa e não sinônimo de proletarização, como foi sustentado por teóricos como Kautsky. Esta integração não se compara com o comportamento de acumulação burguesa, pois as explorações capitalistas e camponesas são mediadas por lógicas distintas. Embora as unidades familiares tentem encontrar a melhor remuneração possível, não se fundamentam na racionalidade do lucro. Ainda que as unidades produtivas camponesas estejam condicionadas e afetadas pelo contexto capitalista onde está inserida e em que funciona, não é governada diretamente por ele. Na verdade, é norteadas por um conjunto de equilíbrios que associam a unidade camponesa, seu funcionamento e seu desenvolvimento ao contexto capitalista mais abrangente a partir, contudo, de formas definitivamente distintas e complexas. Esses equilíbrios constituem princípios de organização que modelam e remodelam a maneira como os campos são lavrados, como o gado é criado, como o trabalho de irrigação é construído e como as identidades e relações mútuas se desenrolam e se concretizam.

Como defende Vanegas, Demoulin, Ruivenkamp e Henry (2020), por um lado, a unidade produtiva camponesa está ligada à economia capitalista em que existem muitas pressões para converter esta unidade agrícola familiar em um espaço dominante de produção de mercadorias, potencialmente orientado pelas demandas econômicas globais. Por outro lado, a unidade camponesa mantém uma forma de autonomia e opera de um modo que é distintamente diferente da maneira pela qual as empresas agrícolas capitalistas são administradas. Resumidamente, propriedades camponesas fazem parte do sistema capitalista dominante, mas também é verdade que estas unidades são uma parte subordinada dessa economia e que buscam resistir e desenvolver outras formas de produção de valor. Além

disso, ela em si não é uma unidade capitalista de produção; não é baseada na relação capital-trabalho; capital na propriedade camponesa não é Capital no sentido marxista (da relação capital-trabalho), é antes "um patrimônio" composto pelo solo, animais, máquinas, todos dirigidos diretamente pela família. Trabalho na unidade camponesa não é trabalho assalariado, mas sim um conjunto de práticas de caráter familiar. É, portanto, através dos equilíbrios que a propriedade camponesa cria formas específicas de relacionamento (interno e externo) baseados no que eles mantêm como meios de subsistência.⁸⁹

O quadro abaixo apresenta uma síntese dos equilíbrios propostos por Chayanov (1974) e compilados por Ploeg (2016).

Quadro 6 – Equilíbrios e parâmetros de avaliação das unidades camponesas

EQUILÍBRIO	PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO
Trabalho-consumo	Esfera familiar; relação entre as demandas de consumo da família e a força de trabalho existente dentro dela; produção total e consumo para suprir todas as necessidades da família.
Equilíbrio	Parâmetros de avaliação
Utilidade e penosidade	Esfera do trabalhador individual; utilidade como esforços extras necessários para aumentar a produção total (renda total) e penosidade associada às adversidades (longas jornadas de trabalho, trabalhar sob condições extremas etc.); natureza agradável ou extenuante do trabalho rural; relações com o crescimento da produção (útil ou penoso?).
Pessoas e natureza	Conexão entre agricultura e ecologia; coprodução entre o social e o natural; pessoas e natureza combinadas na prática da agricultura; interações e transformações contínuas; maleabilidade dos recursos naturais e desenvolvimento de uma agricultura endógena; coprodução realçando as habilidades; reconhecimento dos domínios social e natural.
Produção e reprodução	Recursos internos; constante reprodução dos recursos utilizados; renovação e menor dispêndio de energia.
Recursos internos e externos	Recursos externos; escolha entre “fazer” e “comprar”; maior ou menor dependência do mercado; grau de mercantilização; grau em que a propriedade está conectada ao mercado; relação entre recursos (internos ou externos) e penosidade.
Autonomia e dependência	Instituições sociais que cercam a produção e distribuição de riqueza; relações de classe e mecanismos de extração de excedente; luta por autonomia em um contexto que imponha dependência e privação.
Escala e intensidade	Número de objetos de trabalho (unidades de terras, animais etc.) e produção por objeto de trabalho; heterogeneidade; estilos de agricultura.

⁸⁹ Citation for pulished version (HARVARD): Vanegas, R, Demoulin, F, Ruivenkamp, G & Henry, S 2020, 'Analysis of the peasants' livelihood strategies in the Paute basin of Ecuador', Maskana, vol. 11, no. 2, pp. 70-80.

Fonte: PLOEG, 2011.

Org: AUTOR, 2021.

Ao analisar os mecanismos de redução e intensificação de capitais nas unidades camponesas e os recursos elaborados pelas famílias para se adequarem a tais variações Chayanov chega à conclusão de que havia uma relação entre a maior aplicação de capitais nestas propriedades e maiores índices de produtividade e, como resultado, haveria um menor desgaste físico dos trabalhadores. Contudo, quanto mais insuficiente fosse a disponibilidade de capitais, maior esforço físico seria necessário empreender na unidade agrícola. Assim, a escassez de terras e instrumentos de trabalho nas ocasiões em que as atividades comerciais e artesanais produzissem uma baixa remuneração induziria os camponeses a utilizar formas de superexploração do trabalho, de maneira que a ampliação bruta da produção fosse alcançada mediante um enorme esgotamento físico, provocando uma diminuição relativa da produtividade do trabalho.

Eu gosto de viver no campo. É uma vida sossegada, mas viver no campo não é fácil porque demanda muito trabalho físico, precisamos colocar muito esforço físico. Tem muita gente que não vai se adequar a este esforço. É muito esforço físico. (...) No futuro eu quero trabalhar em uma empresa dessas que vendem produtos agrícolas! (Educando E1).

A exaustão dos trabalhadores sem retorno econômico compatível, incoerência inequívoca sob a perspectiva capitalista, seria convertido em recurso para a manutenção do equilíbrio nas unidades camponesas; se não pudesse utilizar este estratagema, ainda que comprometesse o bem-estar da família, a unidade tenderia a exportar trabalhadores. Neste sentido, considerando o pressuposto de que o capitalismo conservava distintas formas de produção, atuando em inúmeros sentidos que permitissem o resultado do trabalho, Chayanov compreendia que a inserção dos trabalhadores agrícolas no mercado de trabalho, resultado de circunstâncias como a que o estudante declara no trecho das entrevistas acima, não representaria necessariamente a finitude do campesinato, mas uma redefinição das formas de produzir.

Trata-se de atividades artesanais e comerciais que fornecem uma remuneração muito mais elevada por unidade de trabalho. Com sua ajuda pode-se obter ganhos maiores com menores fadigas e a família prefere ajustar o equilíbrio básico entre consumo e desgaste de força de trabalho, principalmente através da ocupação em artesanato e comércio [...] Em outras palavras, podemos assegurar teoricamente que a divisão do trabalho na família camponesa entre atividades agrícolas e não-agrícolas (artesanato e comércio) é levada a cabo pela comparação da situação de mercado destes ramos da economia nacional. (CHAYANOV, 1974, p. 120)

Recorrer às atividades que não são agrícolas ou acessórias no interior ou fora da propriedade familiar constituía-se, nitidamente, em uma estratégia de alocar a força de

trabalho diante dos condicionantes da unidade produtiva. Manifesta, principalmente, a lógica que a família apresenta para garantir o equilíbrio entre trabalho e consumo, possibilitando sua reprodução. Isso não compromete a natureza indivisível da renda doméstica, que está organizada em um sistema único de equilíbrio básico que faz com que exista uma interdependência entre os ganhos totais da família. Como ficou explicitado nas entrevistas concedidas pelos trabalhadores camponeses, sendo um deles estudante da 3ª série do curso técnico em agropecuária da EFA de Chapadinha, a busca pelo assalariamento ou atividades acessórias alheias às práticas agrícolas não representam, nestes casos específicos, um abandono da unidade produtiva. Trata-se dos fatores socialmente explicativos da racionalidade camponesa em sua complexa relação com o modo de produção capitalista.

B) Valorização dos jovens camponeses – O êxodo ou permanência de jovens no campo é um tópico de análise cada vez mais importante globalmente e na América Latina, não só por ser um problema que afeta a atual dinâmica rural, mas também e, principalmente, para as perspectivas de evolução do mundo rural e dos sistemas agroalimentares para o futuro, pois é a população jovem que será responsável por organizar e dinamizar as áreas rurais nas próximas décadas.

Segundo os registros do último censo brasileiro a população residente no meio rural no município de Nova Venécia é de um percentual de 33,02%, sendo que a população feminina é de 7.140 e a masculina de 8.060 homens. A predominância é de pessoas dentro da faixa etária de 30 a 59 anos. Os jovens de 15 a 29 anos representam 24,22% da população rural. Já as crianças, na faixa etária de 0 a 14 anos, compreendem 24,01% da população, e, por fim, a população idosa é de 1.756 habitantes, representando 11,55% da população rural (IBGE 2010).

No norte capixaba o êxodo rural se dá em sua maior parte de duas maneiras: os descendentes de italianos emigram para a Itália devido à facilidade de obtenção do título de cidadania daquele país, de lá continuam seu movimento migratório para outros países da Europa, onde trabalharão como operários. Os descendentes de baianos e mineiros, geralmente filhos de meeiros e assalariados, migram para os polos industriais mais próximos, como Linhares e Colatina ou para a região metropolitana da grande Vitória, instalando-se geralmente em regiões periféricas ou favelas.⁹⁰ Hoje, um dos grandes desafios entre as famílias agricultoras é oferecer condições de permanência da juventude no campo, pois o

⁹⁰ Informações extraídas do Plano de Curso Técnico de Nível Médio da EFA de Chapadinha (2020).

destino da agricultura depende da sucessão rural, isto é, que as novas gerações assumam os processos produtivos e o gerenciamento da atividade agrícola.

O jovem camponês não é diferente do jovem que exerce outros trabalhos e para ele continuar no campo, continuar sendo um camponês ele precisa usufruir de certas coisas, como as tecnologias, o lazer que às vezes fica muito distante. Precisamos oferecer aquilo que tem na cidade para os nossos jovens aqui no campo...Também é preciso mudar a cultura...os nossos antepassados se consideravam como “donos” dos filhos. O jovem não tinha liberdade, tudo que produzia era controlado por um “chefe” que recebia e distribuía do jeito dele. Mas hoje, precisamos oferecer liberdade aos nossos jovens para ele produzir, para ele errar se for preciso..., mas precisa criar independência para eles. Ele precisa saber que ele não é um objeto, ele é um ser que trabalha, que tem ideias para acrescentar. Não pode ser submetido a ideias. Uma das nossas lutas atuais, dos agricultores camponeses, é a criação de nossos sucessores. Nós não podemos criar apenas herdeiros! (Camponês C1, grifo nosso).

A questão da sucessão ainda é um problema. Ainda não estamos percebendo avanço no sentido dos jovens assumirem alguns processos...é difícil encontrar nas nossas visitas os filhos juntos, apresentando falando sobre as atividades. (Monitor M2).

A permanência da juventude no campo está relacionada a inúmeros fatores que não se restringem somente a valorização da participação desta categoria nos processos produtivos e nas tomadas de decisão dentro do grupo doméstico. Além de questões de ordem interna, existem questões de ordem externa. A decisão dos jovens em desistir de trabalhar e viver no campo é, também, motivada pela busca desta categoria por outra identidade. As diferenças e desigualdades que caracterizam a cidade e o campo no Brasil ajudam a estigmatizar os camponeses diante de outros grupos territoriais. Os limites culturais, econômicos e sociais a que estão expostos os trabalhadores e trabalhadoras do campo, como a dificuldade do acesso a bens e serviços, ainda representam um dos fatores que provocam a exclusão e a invisibilidade desses sujeitos. Para Wanderley (2007) os jovens enfrentam rótulos preconceituosos que o imaginário urbano constrói a respeito do mundo rural, que se relacionam ao caipira, arcaico e preguiçoso. Isto revela uma condição de inferioridade desses jovens nas suas distintas relações estabelecidas. Nesse contexto, a juventude tem elaborado formas próprias de relacionar com tal situação e procurado encontrar alternativas que lhes possibilite superar esse cenário e serem reconhecidos e vistos socialmente. Como relatou uma estudante: “os jovens camponeses sofrem um tipo de preconceito e, por causa disso, às vezes muitos acabam querendo viver na cidade.” (Educanda E2)

Atualmente, ainda é muito expressiva a tentativa de depreciação da vida rural, utilizando, para tanto, a indústria da cultura como instrumento que naturaliza a diluição das fronteiras entre o rural e o urbano e colabora na desconstrução da identidade da juventude camponesa. A negação da condição social dos trabalhadores e trabalhadoras rurais enfatiza o

repúdio a vivenciar a desvalorização, o desmerecimento e a inferioridade nas relações sociais. Ao se relacionarem em espaços sociais identificados como urbanos muitos buscam assimilar os comportamentos e os valores que são considerados avançados, negando-se a manifestar traços de sua cultura. A grande questão é tratar a valorização e o resgate da identidade camponesa como uma prática pedagógica, social e política, pois trata-se de recusar a concepção do campo como espaço atrasado e que se encontra fadado ao desaparecimento, diante do avanço sistemático de um projeto que se utiliza, também, de uma cultura hegemônica que tem a pretensão de abranger e representar povos tão heterogêneos. Por isso que na perspectiva de Caldart (2012, p.24) “a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente.” No caso da EFA de Chapadinha a própria existência da escola fundada na Pedagogia da Alternância tem contribuído por mais de três décadas para a permanência da juventude no campo.

A defesa da agricultura não é somente a defesa do jovem que vive no campo. É também a defesa do jovem que vive na cidade também. Se o meu filho sair daqui para disputar um posto de trabalho na cidade, será um concorrente a mais para o jovem da cidade. Por isso precisamos manter nossos jovens aqui, oferecendo condições de vida, assistência técnica, oferecendo lazer, oferecendo escola no campo. A educação hoje é um grande desafio. Quando se tira um filho de um camponês da sua escola, da sua realidade e leva para a cidade está dando para ele um passaporte para ele não voltar mais para a agricultura. (Camponês C1).

Abordar a juventude camponesa, pressupõe compreender a estrutura social e, em particular, as condições de participação social e desenvolvimento deste grupo específico. Ou seja, tornando-o visível dentro de uma estrutura social que o invisibiliza. Isso porque as características da juventude rural e os problemas que enfrenta diz sobre a forma como a sociedade está organizada. Daí que a análise da juventude camponesa requer necessariamente a análise da estrutura social. Como bem pontua o agricultor acima, a permanência dos jovens no campo não é apenas uma questão fundamental dentre as estratégias de reprodução social das famílias camponesas, mas uma questão que afeta toda sociedade brasileira.

C) Diversificação agrícola – Chayanov (1974), Thorner e Harrison (1987) e Santacoloma (2015) concordam que a economia camponesa não se baseia em ganhos de capital, mas na obtenção da satisfação das necessidades da família, por meio de diferentes atividades, sejam intra ou extra propriedade. No entanto, a estabilidade econômica da comunidade ainda está exposta às mudanças nos processos e demandas das políticas de mercado e de Estado, que tendem a excluir ou mesmo explorar esses tipos de economia,

reduzindo apoios e créditos, desvalorizando os preços dos produtos agrícolas locais abaixo dos preços internacionais e aumentando os recursos para apoiar grandes produtores (SHANIN, 1976). É por isso que os camponeses buscam diversificar suas lavouras, pois se alguma das culturas agrícolas a que se dedicam não apresentarem preço satisfatório no mercado, podem se sustentar com a comercialização de outras ou utilizá-las para abastecer a unidade familiar e, assim, diminuir a compra de itens essenciais. Este tipo de estratégia econômica funcionou por gerações para alcançar a reprodução social camponesa.

Temos que buscar a diversificação. 80% da nossa renda vem da produção de hortaliças, temos o café, mas ele somente produz uma vez por ano é impossível viver somente do café porque a produção é pouca. Então se tivermos uma horta para se manter durante o ano e no período de novembro a fevereiro temos que ter outras culturas. (Camponês C4).

A diversificação agrícola é uma forma das famílias camponesas mitigarem sua interdependência com as relações capitalistas de produção e renunciarem a um dos pilares estruturais da produção em larga escala que é a monocultura (especialização). Produzir diferentes cultivos permite aos trabalhadores rurais uma relativa desvinculação da oligopolização do capital, que apresenta na extração da renda em um único produto característica fundamental.

Tabela 5 – Lavoura temporária do município de Nova Venécia (ES)

Lavoura	Número de Estabelecimentos	Área Total (ha)	Área a ser colhida (ha)	Quantidade Produzida (t)	Rendimento Médio (Kg/ha)	Produção Estimada (t)
Milho	121	153	153	415	3.267	395,3
Cana de açúcar	37	129	129	6114	47.395	6113,9
Mandioca	141	90	90	348	3.866	347,9
Feijão	167	83	83	35	421	34,95
Abóbora	21	32	32	132	4.125	131,9

Fonte: INCAPER 2020.

Tabela 6 – Lavoura permanente do município de Nova Venécia (ES)

Lavoura	Número de Estabelecimentos	Área Total (ha)	Área a ser colhida (ha)	Quantidade Produzida (t)	Rendimento Médio (Kg/ha)	Produção Estimada (t)
Café conilon	2.621	13.727	12.027	17.535	1.457,9	1,8

Pimenta-do-reino	1.048	1.524	908	1.212	1334,8	5
Cacau	114	113	71	28	394,3	3,6
Banana	88	96	76	905	11.907,8	15
Borracha	19	70	26	10	384,6	1,2

Fonte: INCAPER 2020.

Além dos aspectos econômicos colocados sobre a diversificação existe um outro elemento que se tornou essencial para o discurso mobilizador e dispositivo de luta no interior do movimento da Educação do Campo e da expansão da Pedagogia da Alternância no norte do Espírito Santo, trata-se do comportamento ecológico do campesinato.

Hoje, falar em Educação do Campo é falar em agroecologia. Se formos pensar em uma transformação mais ampla da sociedade, mudanças mais estruturais, como seria o nosso modo de vida em outro sistema... a agroecologia seria uma grande referência das relações, da maneira de relacionarmos com as pessoas, a forma de produção de alimentos e, a forma com a qual produzimos conhecimento. Falar em Educação do Campo e falar sobre a produção do conhecimento agroecológico não apenas na perspectiva agroecológica, mas em uma dimensão mais ampla. (Monitor M2).

A base social pela qual a Educação do Campo se estabelece é a defesa pela agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável, e que, de acordo com Caldart (2008), questiona não somente as práticas pedagógicas sobre a qual se estrutura o ruralismo pedagógico e o tecnicismo das escolas agrícolas, mas também o paradigma que conserva esta concepção de ensino e, especialmente, o paradigma da modernização no campo. Nesta mesma direção Souza (2017) ressalta que a aproximação político-filosófica entre a Educação do Campo e a agroecologia é a disputa social e a luta por transformações estruturais no campesinato, como por exemplo, um plano concreto de reforma agrária. Os dois enfoques apresentam nitidamente um posicionamento contra-hegemônico, levando em consideração o modo atual de produção agroindustrial e do conhecimento estabelecido na sociedade. Em ambos está explicitado a relação direta entre o saber popular camponês e o conhecimento científico mediatizado pela problematização da realidade; criação e disseminação de tecnologias ajustadas as especificidades territoriais; cultivo de alimentos saudáveis para consumo próprio e abastecimento de mercados locais e a transformação da realidade social dos povos do campo.

Ao fazer referência a este debate, o Plano de Curso da Educação Profissional Técnica da EFA de Chapadinha (2020) destaca que:

Permanece no meio rural uma quantidade considerável de pessoas que resistem às ofensivas da expulsão dos povos do campo e constroem este como espaço de vida e trabalho, seja de forma independente ou através do engajamento em organizações sociais do campo, de caráter pedagógico, político, religiosos ou econômicos.

Somado a esta característica cultural da produção agropecuária e à resistência das pessoas, é perceptível o potencial do norte do Espírito Santo de gerar riqueza no setor primário da economia, qualidade de vida e zelar pelo meio ambiente, entretanto é necessário que as pessoas tomem consciência das contradições da realidade e se preparem para enfrentar seus desafios. Sendo assim, a Pedagogia da Alternância é um instrumento importante nesse processo, pois é uma metodologia contextualizada e comprometida com a realidade, pautada nos valores da dignidade nas relações humanas, na agroecologia e na justiça social.

As estratégias de reprodução camponesa são parte de um sistema mais amplo de reprodução social, econômica e cultural, produto de uma forma específica de organização em escala local, integrada, por sua vez, a um sistema econômico global e dominante (escala mais ampla) com o qual interage de forma recursiva. Não se deve perder de vista o caráter histórico das relações entre a sociedade e o meio ambiente, uma vez que estas são influenciadas por construções culturais e simbólicas, ancoradas em interpretações anteriores que também são de crucial importância nas estruturas de controle e defesa dos recursos naturais.

Independente da definição que se possa atribuir aos camponeses do Brasil e das interpretações sobre o destino histórico reservado a estas forças sociais, questão impossível de ignorar é o caráter metabólico que existe na relação entre os camponeses e o meio fundamental pelo qual a vida destes trabalhadores se reproduz e que não pode ser omitido nas nossas análises sobre as estratégias basilares de reprodução social dos trabalhadores camponeses no país. É imprescindível compreender as lutas sociais por melhores condições de vida e trabalho no campo como resultados de processos históricos de expansão das relações capitalistas de produção, mas é necessário entendê-las também como autoafirmação de uma identidade dentro de uma dimensão psicológica.

É uma questão de escolha. Como o médico é apaixonado pela medicina, o professor é apaixonado pela sala de aula, o camponês é apaixonado pela terra, pelo trabalho e pela vida no campo! Isto é o que me faz continuar resistindo. (Camponês C1).

Eu tenho muito orgulho de viver no campo. Dias desses eu envie para uma parente uma foto plantando café com minha nora, eu até brinquei: “Olha a vida de camponesa como é linda, maravilhosa.” Nós, duas, parecendo uns estrupícios (*risos*) no meio do mato, um calorão, de calça comprida, de botina, de chapéu, cheias de protetor solar..., Mas, eu prefiro viver aqui! (Camponês C5).

A partir das entrevistas concedidas para esta investigação defendemos que o sentido da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no norte capixaba encontra-se precisamente no conjunto de estratégias de reprodução socioeconômica do campesinato dentro do processo contraditório do desenvolvimento do capital. No contexto das lutas de resistência do coletivo agrário, as práticas pedagógicas que se realizam na Escola Família Agrícola de Chapadinha, ainda que marcadas por profundas limitações, têm se convertido em

forças vivas para afirmação da identidade, da cultura camponesa e de um comportamento ecológico e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passadas mais de duas décadas do século XXI, o Brasil conserva uma forte especialização dentro do mercado mundial de commodities. Esta função histórica desempenhada pelo país correspondeu a ampliação do poder político e econômico dos setores responsáveis pela exploração dos recursos naturais em parceria com cadeias agroindustriais determinadas. As consequências sociais e políticas da estrutura agrária e das relações de trabalho e produção que fundamentam uma organização e desenvolvimento econômico desta natureza são patentes, no sentido de renunciar a garantia de posse de terra através de um plano concreto de reforma agrária; negar melhores condições de vida e trabalho aos proletarizados do campo; e da violação da legislação ambiental, dos direitos da população indígena e quilombola. Contudo, a multiplicidade de articulações dos camponeses frente a estes processos explicita a existência de uma intencionalidade contra-hegemônica nas distintas realidades agrárias brasileiras que pode ser traduzida na resistência dos trabalhadores à tendência do capital em subordinar trabalho e a terra.

As questões referentes a persistência dos camponeses no modo de produção capitalista e os fenômenos que resultam desta relação tem sido matéria de grande interesse de distintas áreas do conhecimento. A elas, principalmente a partir da segunda metade do século XX, dedicaram-se os especialistas da economia, história, geografia, antropologia, das ciências sociais, e tantos outros campos de conhecimento cujas interpretações apresentaram convergências, divergências e contraposições. Contudo, as análises mais recentes diferem daquelas realizadas especialmente nas décadas de 1960 e 1970, em que pesquisadores de todo o mundo participaram da discussão acalorada sobre as características fundamentais dos camponeses e o destino histórico destes sujeitos sociais. Naquela época, como apresentamos neste texto, reproduzindo quase que um século depois a divergência de abordagens teóricas defendidas por populistas e marxistas, o debate estava centrado em torno das possíveis tendências do campesinato diante do avanço do capitalismo. Esta intensa problematização começou a desaparecer nos primeiros anos da década de 1980, sem definir nitidamente a supremacia de uma teoria sobre a outra. Porém, no lugar destas compreensões distintas sobre a permanência histórica dos camponeses, parece que tanto os leninistas quanto os chayanovianos conseguiram explicar apenas parte da realidade, já que suas abordagens teóricas encontraram correlatos empíricos em certos casos específicos, mas não obtiveram êxito na tentativa de explicar o comportamento do campesinato como um todo.

Atualmente, os estudos camponeses parecem ter abandonado essa discussão conceitual (ou pelo menos isso parece ter passado para o segundo plano) para se concentrar em questões que têm mais a ver com sua caracterização como sujeito social e as particularidades de sua articulação com a formação social da qual fazem parte. No caso do Brasil contemporâneo, chama-nos atenção o fato da dinâmica desse processo se realizar em função da sincronia entre a progressiva concentração fundiária, o avanço do agronegócio e a crescente conflitualidade no campo. Entretanto, dialeticamente, os camponeses passam a interatuar nessas relações de poder através de novas frentes organizacionais, apresentando modelos sociais e produtivos alternativos e, em especial, construindo com outros grupos sociais estratégias mais efetivas de enfrentamento à marginalização econômica e ao cerceamento dos seus direitos sociais e políticos, propondo novas possibilidades de relações sociais mais humanizadas que suplantem a presente ordem dominante.

Para aqueles que buscam compreender os fenômenos que marcam a vida dos camponeses brasileiros no momento presente, principalmente no que tange a participação destes sujeitos nestas relações de poder, é imprescindível reconhecer a afirmação da disputa de uma concepção de educação e de formação humana no conjunto de esforços teóricos e práticos dos trabalhadores para a transformação da sociedade. Deste modo, pensar a atuação política dos camponeses requer considerar o movimento pedagógico que se constituiu após o final do século XX e que conjugou as diferentes situações agrárias do país. Este coletivo tem se comprometido em reivindicar a legitimidade de propostas educativas específicas e diferenciadas para os povos do campo conforme os marcos legais vigentes; denunciar para o conjunto da sociedade a exclusão destes trabalhadores ao direito fundamental à educação; mas, acima de tudo, este movimento pedagógico faz a defesa de uma educação para a humanização dos camponeses. A essência destas proposições e a forma pelas quais estas são proclamadas consistem em questões estratégicas para compreendermos o campesinato brasileiro enquanto classe social. Nesta perspectiva, a construção da Educação do Campo e a expansão da Pedagogia da Alternância são resultados dos problemas políticos e socioeconômicos que os camponeses enfrentam e, conseqüentemente, na tentativa dos movimentos socioterritoriais de encontrar soluções para estas questões. A necessidade de frear o capitalismo e seu aniquilamento no campo é outra característica do processo. É justamente nesse contexto de contradições - e de lutas para a superação dessas contradições - que a educação emerge como um elemento de resistência para contribuir na luta pela terra e na terra, com o objetivo de possibilitar a reprodução do campesinato enquanto um uma classe social e modo de vida.

A partir da percepção acima destacada, esta tese, à luz da interpretação marxista da história em termos de luta de classes, apresenta a problemática da relação entre a reprodução socioeconômica do campesinato, Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo na especificidade da situação agrária da região norte capixaba. Partimos da compreensão de que as perspectivas que se apresentam para a humanidade não se restringem às possibilidades que a classe hegemônica sustenta, mas também se manifestam na classe dominada, por sua própria natureza. Aqueles que no processo histórico são submetidos a distintas formas de alienação tornam-se efetivamente responsáveis pela elaboração de alternativas concretas daquilo que Marx coloca como “a resolução (*Auflösung*) do conflito entre a existência e essência, entre a objetivação e autoconfirmação (*Selbstäbestigung*), entre liberdade e necessidade (*Notwendigkeit*), entre indivíduo e gênero.”⁹¹ Para tanto, esta classe que reivindica a superação radical do estranhamento do sujeito em relação a natureza com as atividades produtoras, com seu gênero e de si próprio, precisa forjar um conhecimento da realidade social e interpretação do mundo essencialmente distinto daquele que orienta a construção da sociedade burguesa. Esta nova concepção de mundo é absolutamente necessária para oferecer direção à luta destes sujeitos na tarefa histórica de inverter a lógica de organizar a vida material.

Os processos socioeducativos que vêm se realizando no campesinato do Espírito Santo ao longo de mais de meio século como formulação estratégica, expressam que existe uma reação consciente e determinada dos trabalhadores do campo que contrapõe a desumanização, a atomização, o empobrecimento, em suma, as múltiplas formas de alienação que esta categoria social está submetida. A elaboração e a recriação destas experiências implicam a crítica ao modelo predominante de produção e a instrumentalização do conhecimento aos interesses da classe hegemônica. É por isso que compreendemos que o movimento de Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância são forças políticas pedagógicas que se expressam tanto pelo que anunciam quando pelo que denunciam, em outras palavras, pelo que afirmam e pelo que negam.

Movimentos pedagógicas como o MEPES e a RACEFFAES se originaram e se mantêm pela inconformidade dos povos camponeses em participarem de forma subordinada no processo histórico. Portanto, é na realidade objetiva que encontraremos a justificativa para a emergência destas iniciativas que são portadoras de uma concepção de mundo, de uma concepção de educação e de uma concepção de liberdade e igualdade que não correspondem

⁹¹ Ver MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ao ideal e a perspectiva da sociedade burguesa. Quando se coloca em relevo toda a complexidade e a potencialidade do capital para realizar a inversão das coisas reconhecemos verdadeiramente a dimensão, o significado e o alcance histórico das tentativas dos trabalhadores do campo em criar estratégias e práticas educativas cuja metodologia e conteúdo expressam um compromisso profundo com um projeto político singular. É desta relação que sustentamos que a construção da Educação do Campo e a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo são produtos da luta de classes e, por esta razão, não podem ser medidas somente por suas contradições, mas precisam ser interpretadas à luz do esforço coletivo em oferecer respostas concretas de contraposição, sob circunstâncias específicas, a uma lógica de desenvolvimento agrário essencialmente econômica.

Os trabalhadores modernos perdem qualquer conexão direta com a terra. Por um lado, estão livres da dominação pessoal, por outro, também estão livres dos meios de produção e, portanto, não podem mais se relacionar com a natureza como seu “corpo inorgânico”. A unidade original com a terra desapareceu com o colapso da dominação pessoal pré-capitalista. O resultado é alienação da natureza, da atividade, do ser genérico e das outras pessoas – ou, simplesmente, a alienação moderna decorrente da aniquilação total do “lado afetivo” da produção. Quando a terra se torna uma mercadoria, a relação entre os seres humanos e a terra é radicalmente modificada e reorganizada em prol da produção de riqueza capitalista. (SAITO, p.60, 2021).

Seria pura ingenuidade e utopismo acreditar que as experiências pedagógicas e a concepção de educação dos trabalhadores do campo detêm potencial para resolver os problemas fundamentais que surgem da relação de dominação impessoal e reificada inerente a sociedade capitalista, ainda que vinculados a um projeto político de classe. Todavia, mesmo que não se constituam enquanto instrumentos de transformação radical das relações sociais de produção material, é importante reconhecer que através destas estratégias de formação humana são pensadas as possibilidades concretas de organizar a vida de uma forma diferente da que se reproduz na sociedade de classes, e que se efetivará quando as condições históricas e materiais permitirem o restabelecimento da unidade consciente entre seres humanos e natureza.

O filósofo húngaro István Mészáros enfatiza em *Educação para Além do Capital* (2008) que a educação possui papel soberano, tanto para a formulação de estratégias apropriadas e adequadas para alterar as condições objetivas de reprodução, quanto para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a elaboração de uma ordem social metabólica radicalmente distinta. Os seres humanos e sua consciência não são mais nada que um produto histórico e social do que o resultado de uma situação existencial determinada pelas relações de produção. Não há, a priori, nenhuma essência genérica ou

natureza humana e universal. Daí a importância da práxis e sua formalização específica na configuração dos indivíduos. A partir desta compreensão inferimos, portanto, que a “efetiva transcendência da alienação do trabalho,” como pressupõe a concepção marxista, é caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.

Não há dúvidas de que os espaços educativos e as reflexões pedagógicas construídas coletivamente são importantes referências para a compreensão da situação e questão agrária no estado do Espírito Santo na atualidade, a exemplo do conteúdo político que tem se colocado na produção de alimentos orgânicos e na promoção da agroecologia. Em sua práxis, as escolas do campo, no caso investigado o CEFFA, buscam afirmar a possibilidade de uma organização e sistema agrícola totalmente divergente do modelo inerente a racionalidade capitalista. Portanto, não existe Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, como preconiza a RACEFFAES e o MEPES, distante do movimento real da luta dos proletarizados do campo, porque estes processos somente se realizam na contraposição que existe entre classes sociais que disputam fundamentalmente paradigmas antagônicos de desenvolvimento na agricultura. Por efeito, pensar a educação na perspectiva da emancipação dos camponeses é colocar em relevo a relação trabalho e capital no campo. É imprescindível, como observa Caldart (2015, p. 5), “[...] que não se pense a Educação do Campo fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza”.

As escolas famílias agrícolas através da Pedagogia da Alternância e o próprio movimento de Educação do Campo no norte do Espírito Santo tem construído proposições muito significativas no sentido de recuperar para debate e, também, apresentar neste contexto de reflexão coletiva os novos desafios que as famílias agricultoras enfrentam. Estas iniciativas se efetivam em diferentes espaços e através de distintos processos, sejam nos conteúdos programáticos do curso Técnico em Agropecuária, nos encontros das mulheres camponesas, nas audiências públicas, nas visitas técnicas e em tantos outros momentos de discussão da realidade para análise coletiva, mesmo que não seja possível, em muitas situações, oferecer respostas imediatas e concretas. É inegável a importância do movimento da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância neste horizonte espacial retratado para articular e mobilizar politicamente e pedagogicamente a classe trabalhadora constituída de diferentes sujeitos, como: assentados da reforma agrária, assalariados rurais, meeiros, pequenos e médios proprietários rurais que vivenciam os dilemas fundamentais dos camponeses brasileiros em sua generalidade. Dada a magnitude sem precedentes da sofisticação da

expropriação da grande massa de trabalhadores, no momento atual, e que demanda respostas urgentes, o papel que estas experiências têm desempenhado no sentido de promover o desenvolvimento contínuo de uma consciência crítica é absolutamente fundamental. Neste sentido, concordamos integralmente com Mészáros (2008) quando afirma que é imprescindível não perdemos o compromisso com a tarefa histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente distinta. No conjunto dos desafios que precisam ser enfrentados para alcançar este objetivo é necessário inserir planos estratégicos para se pensar uma educação que vá além do capital. Deste modo, a transformação social emancipadora radical almejada é impensável sem a compreensão da educação em um sentido mais amplo: “a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.” (p.76).

Um dos grandes legados e exemplos que as experiências de Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo apresentam para a educação brasileira é a possibilidade de criar ou converter instituições historicamente mantidas na sociedade burguesa, com a finalidade de subordinar intelectualmente e moralmente uma força social sobre a outra, em espaços para exercitar a transformação do mundo. Por isso que destacamos o valor social da escola do campo, especialmente quando esta se encontra sobre o controle da massa de trabalhadores, como espaço que transcende o compromisso formal com a escolarização. Mas isto só é concebível quando as instituições formais de ensino não são as únicas referências para realização do processo educativo. “A aprendizagem é nossa própria vida desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”, declarou o pensador do século XVI Paracelso. E o que é a vida dos trabalhadores do campo senão a humanização da natureza mediada pelo trabalho?

O alcance histórico e a dimensão da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo podem ser explicados pelo princípio sustentado por ambas as experiências de que a escola é um espaço importante de se realizar a educação dos camponeses, mas não o único e, tampouco, o principal. Assumir esta afirmação como verdade pressupõe recuperar e defender o sentido estruturante da educação, suas possibilidades emancipatórias e criativas, mas, acima de tudo, significa relacionar este processo com a produção consciente e autônoma da vida material. Outro ponto fundamental que precisa ser necessariamente ressaltado quando se pensa as experiências acima destacadas, seus fundamentos e as razões de sua vitalidade no espaço territorial destacado se refere ao papel

pedagógico e a função política desempenhada pelas famílias agricultoras que constroem esta experiência.

Paolo Nosella (2011) enfatiza que a fórmula basilar da Pedagogia da Alternância é: um tempo na escola, um tempo na família ou em outras atividades didaticamente apropriadas. Porém, esses distintos “tempos” devem constituir um currículo orgânico e único. É uma fórmula pedagógica que manifesta um compromisso educativo político bem definido, isto é, não menosprezar a cultura popular e reconduzir aos principais sujeitos educadores (a família, a escola e o território) sua função real de formadores. “Em suma, a ideia central da Pedagogia da Alternância é: como podemos libertar o homem utilizando a linguagem da sua cultura? Como podemos colocar em suas mãos o destino de si mesmo e de seu território?⁹²”. As respostas para estas questões nos colocam perante a essencialidade da discussão que propomos neste estudo e que destacaremos a seguir como momento final de nossa reflexão.

Não faz sentido fazermos concessão à ideia do fim do campesinato brasileiro como classe social ou como modo de vida quando a própria força social que tal condenação se refere está produzindo e reproduzindo estratégias para permanecer historicamente. Acreditar e difundir esta teoria serve apenas de instrumento de luta ideológica para explicar o domínio e o controle do capital sobre a terra e o trabalho. Uma coisa é admitir que as formas de dominação e acumulação do capital no campo é uma tendência do processo histórico, outra coisa bem distinta é assumir que este modo de produção material da vida é imutável. A quem interessa a compreensão de que esta forma de sociabilidade é definitiva? Ora, como nos Lembra Tonet (2009)⁹³, reportando ao pensamento marxiano, ao transformar a natureza, os seres humanos produzem não somente os meios de sobrevivência, mas também a si mesmos e as suas relações sociais. Por isso, os seres humanos são radicalmente sociais e radicalmente históricos, ou seja, são eles que se criam inteiramente a si mesmos e a totalidade da realidade social mediatizados pela atividade coletiva. Todo o processo histórico se desenvolve partir deste fundamento. Neste sentido, podemos concluir que nenhuma forma de organização social é eterna. Como declarou uma camponesa em entrevista para este estudo: “Eles passarão e nós passarinho”.

A análise da problemática que envolve a reprodução socioeconômica do campesinato e sua relação com as experiências educativas dos povos do campo do norte do Espírito Santo

⁹² O texto foi apresentado no VIIIº Colóquio de Pesquisa em Instituições Escolares: pedagogias alternativas. PPGC da UNINOVE /SP, de 09 a 11 de novembro de 2011.

⁹³ Introdução do livro *Ideologia Alemã*. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

nos indicou, até aqui, que estes processos são indissociáveis. A permanência histórica e a emancipação dos trabalhadores camponeses são inconcebíveis sem o desenvolvimento contínuo de uma consciência mais aprofundada e crítica da realidade. Em outras palavras, a finalidade mais elementar da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância é forjar e desenvolver uma consciência socialista entre os camponeses, se o seu sentido for a humanização destes trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da agricultura. In: CALDART, Roseli. Salete.; PEREIRA, Brasil Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Fiocruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 479 - 483.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, p. 11-25, 2001.

ANTUNES, Caio. **A Educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p.121-137.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. A Alternância na formação do jovem do campo: o caso da escola Família Agrícola de Angical (BA). In. **Educação na Alternância: cidadania, e inclusão Social no Meio Rural Brasileiro**. (Orgs). OLIVEIRA, Adão Francisco de; NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. – Goiânia: Ed. Da UCG, 2007. 162 p.

_____. Miguel Gozalvez. A educação básica e o movimento social do campo. In.: ARROYO. Miguel Gozalvez.; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

_____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 05, jan./1980, p. 5-23.

_____. Escola terra de direito. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). **Escola de direito reinventando a escola multisseriada**, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BAIARLE, Sérgio Gregório. (1994). **A emergência de um novo princípio ético político nos MSUs em Porto Alegre**. In: XVIII International Congress LASA, Atlanta, EUA.

BARONE, Luís Antonio; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. Reforma agrária no Brasil do século XXI: bloqueios e ressignificações. In: Delgado, Guilherme Costa. Bergamasco, Sonia Maria Pessoa Pereira (orgs.) **Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017.p.22-40.

BARTRA, Armando. **El capital en su labirinto: de la renta de la tierra a la renta de la vida**. Ciudad de México: UNAM, 2006.

BERGAMIM, Márcia Cristina. **A pequena propriedade rural no Espírito Santo: constituição e crise de uma agricultura familiar**. In: XLIV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, Fortaleza. Questões agrárias, educação no campo e desenvolvimento, 2006.

BICALHO, Ramofly. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.

_____. SILVA, Marizete Andrade. A educação do campo no Estado do Espírito Santo: os movimentos sociais e a materialização das lutas. **Educação Por Escrito**, 2019, v. 10, n. 1, p. 1-18, jan-jun. 2019. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/30380>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BLUM, Jerome. **Lord and Peasant in Russia: From the Ninth to the Nineteenth Century** (Princeton University Press, 1961).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-2020-censo4.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____.MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA. Manual de Operações**. Brasília, 2004.

_____. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 09 de set. 2020.

_____. **Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em <<http://www.consed.org.br>. > Acesso em: 09 de set.2020.

_____. Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, mar/jun. 2009. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003> > Acesso em: 09 de set. 2020.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba, SEED, 2005.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Clarice Aparecida dos (Org.). **Por Uma Educação do Campo: campo, políticas Públicas, Educação**. Brasília, INCRA/MDA, 2008.p. 67-86.

_____. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.* – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: JESUS, Sonia Meire Azevedo de; MOLINA, Monica Castanha. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 5.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

_____. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Saete. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde,** Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun. 2009.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.** Mimeo. 2015.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local.** 2002. 237 f. Dissertação (Mestrado em Administração Rural) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2002.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo.** 2014. 806 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.

_____. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177792> > Acesso em: 10 mar. 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **A brecha camponesa no sistema escravista.** In: *Agricultura, escravidão e capitalismo.* Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **Escravo ou camponês?** O protocampesinato negro nas Américas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Horacio Martins de. O Campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária no Brasil:** Interpretações sobre o camponês e o campesinato. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 153-208.

CAVAILHES, Jean. e OSSARD, Henri. (1976) “**Le développement du capitalisme et la décomposition de la paysannerie**”, *critiques de l'économie politique*, 23. Paris.

CHAYANOV, Alexander. (1974)[1925]. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

ClAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França. (Orgs.) **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2ª ed. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/trab_princ_educativo.pdf>. Acesso em: 15 de ago 2021.

CORTÉS, Fernando; CUELLAR, Oscar. **Lenin y Chayanov, dos enfoques no contradictorios**. 1986. p.72-81.

COSTA, Áurea de Carvalho. **A educação profissional no campo hoje**. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia, Brasília, v. 2, n. 1, p. 67-74, jul./dez. 2007. Disponível em <<http://www.gepec.ufscar.br>> Acesso em : 09 de set. de 2020.

DUFFAURE, André – Educacion, Médio Y Alternância. Buenos Aires, APEFFA, agosto de 1993.

ETXEZARRETA, Mirem. **La evolución de la agricultura campesina**, Agricultura y Sociedad, (5), p. 51-142, 1977.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. **Açúcar e Colonização**. São Paulo: Alameda, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). Por uma Educação do Campo. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Questão Agraria, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCALT, Michel. Des espaces autres. in: **Dits et écrits**. Gallimard: Paris, 1988

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42.ed. 2005.

_____. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da escola improdutiva. SP., Cortez, 1983.

_____. CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FORMAN, Shepard. **Camponeses, sua participação no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOSTER, George M. “Introduction: What is a Peasant?”. In: POTTER, Jack *et al.* **Peasant Society: a Reader**. Boston: Little, Brown and Company, p. 2-14, 1967.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**, 13. ed. São Paulo, Nacional, 1977.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Estado e Educação Popular: desafios de uma política nacional**. In: Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org/> > Acesso em 09 de set. 2020.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos EFA no mundo**. Belo Horizonte: O lutador/AIDEFA, 2010.

GENTILI, Pablo. Educar para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Rio de Janeiro: Vozes, cap. 3, p. 76-99, 1998.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. [Anais]... Salvador, 03 a 05 nov. 1999.

GIORIO, Giuliano; LAZZARI, Francesco; MERLER, Alberto. (cur.). **Dal micro al macro. Percorsi socio-comunitari e processi di socializzazione**. Cedam, Padova, 1999.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 1992.

GRAMSCI, Antonio **Cadernos do Cárcere**, vol. 2, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRZYBOWSKI, Candido. **Os movimentos sociais e o processo de organização dos camponeses.** (CPDA/UFRJ). Rio de Janeiro, 1983

_____. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo.** Petrópolis:Voices,1991.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr2011. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3077/> > Acesso em: 09 de set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Agropecuário 2017.** Disponível em:<https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

KAUTSKY, Karl. **A evolução da agricultura na sociedade capitalista.** In: KAUTSKY, K. A questão agrária. Brasília: Linha Gráfica Editora, 1998.

KEMP, Tom. **A Revolução industrial na Europa do século XIX.** Tradução de José Marcos Lima, Lisboa: Edições 70, 1987.

KRAUSZ, Tamás. **Reconstructing Lenin: An Intellectual Biography.** New York, Monthly Review Press, 2015.

KROEBER, Alfred Louis. **Anthropology.** New York: Harcourt-Brace, 1948.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out. 1999. Disponível em: < <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/> > Acesso em: 29 set. 2020.

LEHER, Roberto.; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 576-585.

LENIN, Ilyich Ulyanov. **Selected Works.** Vol. II, Moscow, 1947.

_____. **O desenvolvimento do Capitalismo na Rússia** (volume I). In: Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. Esboço inicial das teses sobre a questão agrária para o II Congresso da Internacional comunista (1920). In: **Lenin e a questão agrária (1917-1922)**. São Paulo: Portal, 2012.

LINHARES, Maria Yedda Leite; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **História da agricultura brasileira: combates e controvérsias**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v.8, n.1, p.37-54, 2003. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MALAGODI, Edgard. Por que a questão agrária é uma questão da agricultura de base familiar e Camponesa?. In: Delgado, Guilherme Costa. Bergamasco, Sonia Maria Pessoa Pereira (orgs.) **Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017.p.40-63.

MANACORDA, Mario Alighiero. Campinas. **Marx e a pedagogia moderna**. Editora Alínea, 2007.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Defensa Del marxismo**. Lima: Amauta, 1976.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista NERA (UNESP)**, v. 11, p. 57-67, 2008. Disponível em: < http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas/12/9_marques_12.pdf/ > Acesso em: 29 set. 2020.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Capitalismo e tradicionalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. **O Poder do Atraso**. 1.ed. São Paulo: Hucitec, 1994. Vol.1.

_____. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1990.

MARX, Karl. **Carta a Vera Zaslitch**, 1881. In: SHANIN, Teodor. Marx tardio e a via russa –Marx e as periferias do capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital [1867] (trad. Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**, [1845-1846]. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo editorial. 2007.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Lisboa, Avante! 1975.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A Sagrada Família ou a crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e seus consortes**. Tradução – Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDRAS, Henry. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quarter, 2003.

_____. **Movimentos sociais e educação: o MST e o Zapatismo entre a autonomia e a institucionalização**. São Paulo: Alameda, 2016.

_____. Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. *In: Contexto e Educação*, Ijuí: UNIJUI, v. 11, n. 47, p. 9-34, jul./set., 1997.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTZ, Sydney. **A Note on the Definition of Peasantries**. *The Journal of Peasant Studies*, 1:1, 91-106, 1973.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809> > Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. Políticas Públicas. *In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

_____; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à educação do campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. *In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29 - 63.

MORAIS, Clodomir Santos de. **História das ligas Camponesas do Brasil**. Brasília, D.F.: IATTERMUND, 1997.

MORSE, Richard M. **Some Characteristics of Latin American Urban History**. *In: American Historical Review*, 1962.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **O que queremos com as escolas dos assentamentos.** São Paulo, 1999.

MOVIMENTO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO, 2020. **Pedagogia da Alternância.** Disponível em:< <https://www.mepes.org.br/pedagogia-da-alternancia>> Acesso em: 25 ago. 2020.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica. **Revista NERA**, Presidente Prudente: Unesp, ano 14, n. 18, p. 106-124, 2011. Disponível em: < <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1346>> Acesso em: 10 mar. 2021.

NOSELLA, Paolo. Palestra proferida no Primeiro seminário de Educadores e Educadoras dos CEFFAs na Pedagogia da Alternância. Brasília, 13 de set. de 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária.** 1. ed. São Paulo: FFLCU/LABUR Edições, 2007.

PASSOS GUIMARÃES, Alberto. **Quatro séculos de latifúndio.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

PIOTTE, Jean-Marc. **O pensamento político de Gramsci.** Porto: Afrontamento, 1975.

PISTRAK, Mosey. **Fundamentos da escola do trabalho.** SP: Expressão Popular, 2000.

PLOEG, J. D. van der. **Camponeses e a arte da agricultura: um manifesto chayanoviano.** Porto Alegre/São Paulo, Ed. UFRGS/UNESP, 2016.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Biblioteca de Ciências Sociais; v. n. 19).

PRADO JÚNIOR., Caio. **História Econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1970.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia.** 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

_____. **Evolução Política do Brasil.** 6.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

_____. **Evolução Política do Brasil: Colônia e Império.** 14.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **A Revolução Brasileira.** 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A questão agrária no Brasil.** 3. ed. 1981. Fonte/Imprensa: São Paulo: Brasiliense, 1981.

REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DO ESPÍRITO SANTO. **Cultivando a educação dos povos do campo do Espírito Santo.** São Gabriel da palha, ES: [s.n], 2015.

RACEFFAES e Escola família Agrícola do Bley. Equipe Pedagógica: o protagonismo juvenil nos CEFFAs. In: **Revista da Formação por Alternância**, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, Brasília, 2008.

REDFIELD, Robert. **Tepoztlan, a Mexican village**. A study of folk life. Chicago: University of Chicago Press, 1930.

_____. REDFIELD, Robert. **The folk society**. American Journal of Sociology, 52, 1947.

ROCHA, Haroldo Corrêa; MORANDI, Ângela Maria. **Cafeicultura e grande indústria: a transição no Espírito Santo 1955-1985**. 2.ed. Vitória-ES: Espírito Santo em Ação, 2012.

ROCHESTER, Anna. **Lenin on the Agrarian Question**. New York, International Publishers, 1942.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. 190f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação UFES. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

RUSCHI, Augusto. **Formações, consorciações e comunidades vegetacionais do Espírito Santo**. Boletim do Museu de Biologia Professor Mello Leitão, n. 44. Santa Teresa, 31 maio 1976. Republicado no n. comemorativo do 30º aniversário do Boletim, 26 jun. 1979.

SÁ, Lais Mourão e MOLINA, Monica Castagna. Políticas de Educação Superior no Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

SAITO, Kohei. **O ecossocialismo de Karl Marx: capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANS, Heras Monner; DAVID, Ana Inés y Burin, “**Preparación para el desarrollo local en el medio rural. Un análisis de herramientas pedagógicas y de gestión en las escuelas de alternancia en Provincia de Buenos Aires**”, trabalho apresentado en el simposio Organización de la Educación para el Trabajo, en el marco de las VII Jornadas de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, 2002.

SANTACOLOMA, Luz Elena. **Importancia de la economía campesina en los contextos contemporáneos: una mirada al caso colombiano**. En: Entramado. Julio-diciembre, 2015. vol. 11, no. 2, p. 38-50.

SAVIANI, Dermeval. **Apresentação para Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**, de NOSELLA, Paolo. Vitória: EDUFES, 2012.

SCARIM, Paulo. A Desconstrução da Doutrina do Desenvolvimento no Espírito Santo – Brasil. **Terra Livre [S. l.]**, v. 1, n. 34, 2015. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/319>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. Curitiba, Ed. UFPR, 1992.

SHANIN, Teodor. **Natureza y lógica de la economía campesina**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1976.

_____. **Marx tardio e a via russa** - Marx e as periferias do capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

_____. **A definição de camponês**: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. Revista NERA, ano 8, n. 7, p. 1-21, 2005. Disponível em:<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1456>> Acesso em 25 de ago.2020.

SOUSA, Romier da Paixão. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.631-648, jul-set., 2017.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Trabalho e Educação**: diálogos necessários. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, UFSC, 2015.

SILVA, Lúgia Osório. **Terras devolutas e Latifúndio**: efeitos da lei de 1850. Campinas: UNICAMP, 1996.

SILVA, José *et.al.* **Estrutura Agrária e Produção de Subsistência na Agricultura Brasileira**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1980.

SILVA, Lourdes Helena. **As representações sociais da relação educativa escola família no universo das experiências brasileiras em formação em alternância**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SIMONSEN, Roberto Cochrane. **História Econômica do Brasil 1500 1820**. Companhia Editora Nacional. Rio de Janeiro, 1937. Brasileira.

SMITH, Roberto. **A transição no Brasil: a absolutização da propriedade fundiária**. In: SMITH, Roberto. **Propriedade da terra e transição**: Estudo da formação da propriedade privada da terra e transição para o capitalismo no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1962.

SOUZA, Maria Antônia de; BELTRAME, Sônia A. Branco. Educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas. In: MOLINA, Castagna Molina (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.p.84-90. (Série NEAD Debate; 20).

STOLCKE, Verena. **Cafeicultura**: homens, mulheres e capital (1850-1980). São Paulo: Brasiliense, 1986.

TELAU, Roberto. **Ensinar - incentivar - mediar**: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores das EFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

THORNER, Daniel; HARRISON, Mark. **Chayanov y la teoría de economía campesina**. México: Ediciones pasado y presente, 1987.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469 - 484, jul./dez. 2005.

TRINDADE, Glademir Alves.; VENDRAMINI, Célia Regina. A relação do trabalho e educação na pedagogia da alternância. **Revista HISTEDR On-line**, Campinas, n.44, p.32-46, dez2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/art03_44.pdf > Acesso em: 10 mar. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Otávio Guilherme. O conceito de camponês e sua aplicação à análise do meio rural brasileiro (1969). *In*: WELCH, Clifford Andrew. (Org.). **Camponeses brasileiros: Leituras e interpretações clássicas**, vol. 1. São Paulo. Unesp. 89-96, 2009.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Populações meridionais no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WOLF, Eric. **Types of Latin American peasantry: a preliminary discussion**. *American Anthropologist*, Berkeley, The University of California Press, v. 57, n. 3, p. 452-471, 1955.

_____. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância**. Coleção Francisco Giusti, Gráfica Mansur Ltda, 1995.