

GEOGRAFIA DO CAPITAL

**DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL, EDUCAÇÃO DO
CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

GEOGRAFIA DO CAPITAL

**DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL, EDUCAÇÃO DO
CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

*Ciro Bezerra
PPGS-UFAL
NERA-UNESP-PP
ciro.ufal@gmail.com*

BEZERRA, Ciro – *Geografia do Capital*. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; São Paulo: Cátedra da UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologias da UNESP. Núcleo de Estudos da Reforma Agrária. Trabalho parcial do Estágio de Pós-doutorado em Geografia Agrária, supervisionado pelo Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes.

Palavras-chave: luta de classes; apropriação de conhecimentos; território, local e lugar; educação do campo; desenvolvimento territorial; políticas públicas; imaterial; sociologia da educação do campo; sociografia do capital.

Esse trabalho é fruto de uma história dedicada ao Grupo de Pesquisa Milton Santos. Portanto, é justo dedicá-lo a todos os estudantes da Universidade Federal de Alagoas, de diversos cursos: Geografia, História, Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia, Economia, Arquivologia que dele participam ou participaram, de alguma forma, enriquecendo os Seminários de Sábado. Sou muito grato a todos. Mas pelo compromisso e forma com que abraçaram e levaram adiante o Projeto do Grupo de Pesquisa, influenciando-me a fazer Estágio de Pós-doutoramento em Geografia Agrária, merecem destaque especial, até por considerá-los co-autores desses escritos, com muito carinho:

*Raqueline da Silva Santos
Guthierre Ferreira Araújo
Denis Avelino*

SUMÁRIO	5
INTRODUÇÃO	7
Capítulo I Território, Trabalho e Capital	20
Trabalho e Território do Capital na Gênese da Modernidade: um diálogo com Adam Smith e sua visão do imaterial.....	21
Território, Trabalho, Valor e Capital: contribuições para uma reconceitualização categorial.....	38
Conhecimento e Produção do Espaço do Capital: análise a partir da forma simples do valor.....	54
Ser Social, Espaço e Capital: por uma <i>ontogeografia</i> do trabalho.....	71
Capítulo II Sociologia [da Educação] do Campo e Política Agrária	82
Disputas Teóricas entre os Intelectuais Orgânicos no Capitalismo Agrário.....	83
Capítulo III Pesquisas & Reflexões: políticas públicas em educação do campo	136
Banco Mundial, Estado e Movimentos Socioterritoriais: dos interesses externos às lutas pela autonomia dos povos.....	137
Políticas Públicas, Técnica e Educação do Campo.....	161
Lutas de Classe na Educação do Campo.....	200
Potencialidades Socioeducativas dos Assentamentos da Reforma Agrária.....	206
Análise dos Assentamentos da Reforma Agrária sob a Jurisdição do INCRA no Estado de Alagoas.....	216
Capítulo IV Projetos de Intervenção em Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo	260
Projeto PRONERA do Assentamento Agrisa & Peixe.....	261
Projeto PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo com concentração em Ciências Sociais.....	334
Ponderações Conclusivas	379
Referências	402

O fato mais importante que descobrir novas verdades é revelar e socializar verdades existentes que podem ser transformadas em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de seres humanos seja estimulada a pensar concretamente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’

(GRAMSCI, 1981, p. 14).

A questão é saber se o ‘proletariado acadêmico’, globalmente massificado, converte a sua precarização na idéia de uma nova emancipação social para todos, ou se pretende apenas afirmar-se no capitalismo e digere ideologicamente a inevitável frustração. (ROBERT KURZ, In: Original politische ökonomie der bildung, disponível in www.exit-online.org e publicado em *Neues Deutschland* em 07.03.2011).

INTRODUÇÃO

A socioespacialização do imaterial no território do capital

Um conjunto de perguntas há algum tempo atravessou o nosso caminho. Impunham o desafio de compreender a dominação social, particularmente, aquela persistente na sociedade moderna, industrial e capitalista. Elas podem ser sintetizadas na seguinte questão: como, pressupondo a reprodução ampliada do capital, podemos explicar a produção, distribuição e organização de diferentes *lugares* que compreendem as pessoas/famílias/moradias; *postos de trabalho* que envolvem pessoas/empresas/máquinas¹; e *apropriação de conhecimentos* que pressupõem pessoas/escolas/livros?

Esta questão explicita um território que condensa, no mínimo, três complexos sociais: casa, fábrica e escola. Envolve três áreas de conhecimento: arquitetura, economia² e educação. Tudo isso confere materialidade ao espaço, que é objeto da Geografia. Compreender a geografia dos seres humanos, como os seres humanos espacializam a sua humanidade, exige o esforço categorial de apreender a dinâmica do ser social que assim se posiciona teleologicamente. A esta configuração geográfica nomeamos *sociografia*.

No capitalismo o posicionamento teleológico do ser humano é determinado pelo capital, por isso o propósito aqui é apreender a *sociografia do território do capital*, isto é, como a dinâmica do capital se socioespacializa no território ou como o capital se apropria do território. O que envolve as políticas de distribuição de casas, fábricas e escolas, bem como a alocação dos recursos urbanos, inclusive o processo de decisão de

¹ Esse problema envolve quatro áreas de conhecimentos: Geografia Crítica, Economia Política, Sociologia do Trabalho e Educação. Ele, o problema, é pensado tendo como base a teoria do valor e a teoria do fetichismo em Marx, Rubin e outros. Uma primeira aproximação encontra-se exposta no livro *Conhecimento, Riqueza e Política*, publicado pela EDUFAL, em 2009. Há em elaboração outro livro que procura preencher algumas lacunas daquele, discutir e aprofundar fundamentos teóricos ausentes; não deixando, por isso, de criar outras. Este livro tem como título *Modernidade, Conhecimento e Teoria Social*.

² Aqui pode ser explorada a categoria da “plasticidade no trabalho” formulada por Thomas Jr., mas de uma forma mais abrangente, envolvendo a categoria personificação das formas sociais e o desenvolvimento de dois tipos de personalidades em tudo diferentes: personalidade dirigente ou personalidade subalterna.

distribuir e alocar. Faz-se necessário sublinhar que os processos de sociabilidade que se desenvolvem nas casas, fábricas e escolas “não podem ser antagônicos” à natureza do capital.

Parto da premissa que a produção, organização e diferenciação das moradias, bairros e municípios onde se reside; da profissionalização e apropriação de conhecimentos onde se estuda (ensino básico e superior); e da ocupação dos postos de trabalho onde se trabalha (nas organizações públicas, privadas, com ou sem fins lucrativos, e confessionais) imbricam-se e fortalecem determinados processos de produção e distribuição do poder e das riquezas nos lugares, locais e território que constituem configurações geográficas.

Ora, no capitalismo essa produção, organização e diferenciação promovem desigualdade, marginalização e violência material e simbólica. Esses processos se socioespacializam no território. Portanto, a socioespacialização do poder e das riquezas, no território do capital, forja as lutas de classe. Nestas circunstâncias há enorme resistência da classe trabalhadora submeter-se à territorialização do capital. Territorialização que se faz simultânea todo o tempo e de forma ubíqua em casas, fábricas e escolas, sem tréguas. A desterritorialização do capital exige então que ele seja derrotado em suas territorialidades. Que as forças política do trabalho se apropriem do território e engendre uma nova cultura que gere *habitus* condizentes com princípios solidários e autônomos, em todas as instituições sociais, mormente a casa, a fábrica e a escola; que se aproprie da cidade e passe a governá-la: organizar bairros, municípios e estados.

Todo esse processo que movimenta conflitos latentes, conectado à dinâmica do capital e ao desenvolvimento das forças produtivas³ envolve, irrefutavelmente, a produção da ciência e tecnologia. Em termos mais amplos,

³ Muitas são as políticas relacionadas ao desenvolvimento das forças produtivas: Políticas de Pesquisa & Desenvolvimento; Políticas de Inovações Tecnológicas; Políticas de Produtividade e Qualidade; Políticas Nacionais de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia; Política de Qualificação Profissional; Programas de Pós-graduação das IES-Públicas; a Política de Financiamento de Pesquisas e Bolsas; enfim, o Plano Nacional de Educação; Políticas da Reforma Agrária; Políticas de Habitação, incluindo aqui a especulação imobiliária; Políticas de Transportes; Políticas de Desenvolvimento Econômico e Territorial; Políticas de Desenvolvimento da Agricultura, entre outras políticas do Estado Nacional que contribuem com a reprodução sociometabólica do capital.

envolve a produção, socialização e apropriação social de conhecimentos: o imaterial ou capital imaterial, capital intelectual, ou ainda, como preferem os contadores, o ativo intangível. O que na nossa perspectiva, se compreendemos a teoria do complexo categorial do trabalho formulada por Lukács, é o conhecimento incorporado à força de trabalho, que a enriquece, valoriza e a qualifica. O imaterial, mediado pela força de trabalho, contribui para o trabalho humano conferir forma humana à natureza, o que os sentidos humanos percebem como material. Imaterial é o conhecimento incorporado á força de trabalho⁴. Sua importância, na dinâmica do capital, é que ele migra do corpo da força de trabalho para o corpo das mercadorias, no processo de valorização do capital. Em termos didáticos, a força de trabalho funciona como DNA transportador do imaterial ao material. Como o imaterial é apropriado pela força de trabalho ele contribui para que esta operacionalize a transfiguração da natureza e, simultaneamente, da natureza humana. A força de trabalho é sua mediação nos processos de transformação da natureza mineral, biológica e humana.

Há algo importante nesse processo: quem confere materialidade ao imaterial é o trabalho pedagógico. Aquele tempo na dialética do trabalho dedicado a elaboração dos meios se autonomizou na história e constituiu um campo específico: a produção do conhecimento objetivo, que envolve, há muitos séculos, todo sistema escolar. A dialética do trabalho também envolve o projeto e o domínio dos nexos internos, causais, do objeto, sobre o qual opera o sujeito, o domínio das séries causais. É desta forma que a dialética do trabalho se socioespacializa no território, locais e lugares, continuamente, e em múltiplas escalas. Abrange todo o percurso de escolarização e fabricação. Tudo que atende as necessidades e desenvolve as potencialidades humanas: dos alimentos às moradias; das artes à administração; a vida no campo e na

⁴ Desde uma perspectiva dialética não é prudente conceber o imaterial como território específico de um território geral, uno e abrangente. Isto é, conceber o território imaterial e uma diversidade de territórios concretos como materialidades de um território abstrato. A divisão do território em inúmeros territórios não contribui para apreender o território do capital, sua totalidade dinâmica. As razões desta discordância encontram-se expostas nas Ponderações Conclusivas. Se há um território imaterial esse território é o território da elaboração dos meios, que mais precisamente Lukács compreende como um complexo da dialética do trabalho, imanente a todo e qualquer posicionamento teleológico do ser humano. Complexo que na modernidade capitalista se consubstanciou nos sistemas formas e informais de produção, socialização e apropriação dos conhecimentos.

cidade. Este percurso geohistórico é, também ele, um momento da dinâmica do capital, nele também agrega-se conhecimentos à força de trabalho. Como propõe Marx, em *O Capital*, a força de trabalho é capital variável e constitui a composição orgânica juntamente com o capital constante.

Como constitutivo da dinâmica do capital o processo de produção e apropriação do imaterial é disputado territorialmente, vale dizer, nos locais e lugares sociais concretos, entre as forças do trabalho e as do capital. Irrefutavelmente, como ocorre em todas as disputas entre estas forças, de forma desigual, contraditória e diferenciada, mediada por lutas de classe, envolvendo direitos e polícia, ainda que estas lutas sejam mascaradas por formas de poder patrimonial, burocrático e gerencial-corporativo.

No âmbito da Universidade ou do mundo acadêmico estas lutas ocorrem entre as oligarquias acadêmicas. Coalizão de grupos acadêmicos, que dominam revistas, programas de pós-graduação, administrações das Universidades, bem como os espaços que veiculam o conhecimento científico e sistematizado: o imaterial. Estes espaços pontuam a produtividade intelectual, critério utilizado para financiamento de projetos de pesquisas, o que justifica a disputa das oligarquias pelo controle desses espaços. Os critérios de pontuação são decididos e definidos pelos órgãos de fomento a pesquisa: publicação em revistas qualisadas, participação em bancas de mestrado e doutorado, em congressos internacionais, entre outras coisas.

As chamadas oligarquias acadêmicas estabelecem vínculos com as oligarquias políticas e burocráticas do Estado e, assim, constituem campos de forças políticas, corporativas, que disputam o controle dos recursos orçamentários das Políticas de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Os vínculos abrem acesso a cargos políticos e administrativos nas universidades, no Estado e nos órgãos de fomento a pesquisa. Contribuindo para reproduzir uma cartografia capitalista na produção, apropriação e socialização do imaterial.

Essa disputa estrutura uma forma de poder no âmbito do Estado e constitui um campo específico de forças políticas: uma tecnoburocracia singular, intelectualizada, que mais adequadamente pode ser concebida como intelectuais orgânicos ao capital. Nem por isso deixam de se sujeitar às

normas do estado de direito capitalista. As oligarquias acadêmicas submetem-se, por exemplo, ao regime de salários e, paratanto, personificam formas sociais mercantis: cargos, carreiras e profissões. As profissões são personificações encarnadas pela força de trabalho, mesmo a intelectual, durante um percurso formativo estabelecido em lei. Percurso que concede títulos a todos àqueles que se sujeitam ao processo disciplinar da escolarização. Títulos profissionalizantes obtidos no ensino médio; tecnológico em Institutos Superiores; e graduação, mestrado e doutorado nas Instituições de Ensino Superior.

A institucionalização da produção, socialização e apropriação do imaterial, nesta *dinâmica sociográfica do capital*, acirra a competitividade entre os “líderes” dos Grupos de Pesquisa. Desta forma eles são contaminados pela racionalidade do produtivismo e da eficiência, sem, claro, o necessário retorno em qualidade de vida. Racionalidade que os obriga a se associarem, no sistema de ciência e tecnologia do Estado-nação, a oligarquias já constituídas, constituindo verdadeiras redes de grupos privados de poder que controlam a produção do imaterial.

Assim consolidados, os Grupos de Pesquisas privilegiados, com seus objetos e linhas quase privatizadas, quase patenteadas, no “quase-mercado” da produção de conhecimento (ainda sem Nota Fiscal) se subordinam aos órgãos de fomento à pesquisa. Mas esta subordinação não seria tão daninha caso não houvesse a imposição desleal de uma produtividade acadêmica (medida por *Índice de Produtividade Individual*), baseada em condições desiguais de recursos e oportunidades. Penalizando os pesquisadores iniciantes, marginalizados pelas oligarquias acadêmicas consolidadas. Tal situação obriga-os a participar de eventos acadêmicos de toda ordem, arbitrariamente, visando aumentar o Índice de Produtividade Individual⁵. Os Grupos de Pesquisas são, assim, envolvidos em disputas de poder no campo

⁵ Esse termo, *líder*, não pode ser naturalizado, passar em branco em nossas leituras, ele resgata a figura do antigo catedrático, que dispunha de soberania intelectual quase absoluta, ancorada na liberdade de cátedra; portanto, tem um sentido político importante dentro do escopo das oligarquias brasileiras e acadêmicas. Ele dá viga à base da estrutura institucional universitária da Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É, assim, funcional à engenharia institucional oligárquica da política científica brasileira.

do imaterial, “competição administrada” diz o comandante da Reforma Gerencial da Administração Pública dos anos 1990, que defende a flexibilização do trabalho no serviço público e afirma, cinicamente, que sua Reforma não é neoliberal (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Ora, o que Bourdieu concebeu como “capital cultural” muito se assemelha ao que compreendemos como “capital imaterial”. Claro está que o imaterial é controlado dinamicamente pelo processo de produção, socialização e apropriação de conhecimentos, o mesmo processo que valoriza a cognição. Portanto, este é um processo, por excelência, pedagógico. Se esta é sua característica fundamental, o imaterial permeia todos os lugares, locais e territórios. Está em todas as coisas (tangíveis e intangíveis) e não pode ser aprisionado em um território específico. O que não impede que o imaterial se desenvolva como complexo autônomo no complexo do ser social, em decorrência da própria complexificação deste ser na história. Que se constitua um campo que objetive sistematizar o imaterial; que dele se ocupe como objeto de trabalho; que diversos atos de trabalho combinem-se para compor uma cadeia produtiva do imaterial. Isto é, que se constitua um posicionamento teleológico (cadeia produtiva ou rede de relações) com a intenção de aprimorar o imaterial, o que implica extensa coletividade.

O imaterial é, desde os *Grundrisse* de Marx, fundamentalmente, *intelectual coletivo*. Aparece em Lukács (2004) como conhecimento objetivo. Contudo, admitindo-se o processo de produção e valorização do capital, além de ser necessário explicar o processo de produção de conhecimento, mais importante é desvendar o processo de valorização da força de trabalho⁶. Uma questão fundamental é descobrir, então, como a materialidade do imaterial, a força de trabalho enriquecida no processo de escolarização é forjada; que métodos, técnicas e tecnologias são mobilizados na dialética do trabalho pedagógico, para objetivarem aquilo que se põe como imaterial: o conhecimento sistematizado.

⁶ Muitos atribuem ao imaterial diversos significados. Mas se o diluirmos analiticamente nesta diversidade, tende-se perder o foco, perda que compromete a politização do argumento. Por isso, prefiro concentrar a análise do imaterial, sobretudo, no conhecimento, o que nos abre imensas possibilidades para nos contrapor às teses pós-modernas e relativistas, que discutem a sociedade do conhecimento.

Não podemos perder de vista que, apesar de sua autonomia, o projeto e intencionalidade de apropriação do imaterial são determinados pela realidade. Os produtores, socializadores e apropriadores, sujeitos pedagógicos, não são soberanos e absolutos, confrontam-se com as séries causais do imaterial que pretendem transformar em causalidade posta. Parodiando Marx, podemos formular esta assertiva na seguinte proposição: “os sujeitos pedagógicos realizam pesquisas, mas não de acordo com sua vontade ou intenções”. Toda e qualquer pesquisa é determinada pela realidade da pesquisa que compõem-se basicamente da natureza do objeto, da capacidade do pesquisador ou equipe de pesquisadores e dos recursos necessários para sua realização.

A problemática do imaterial sugere as seguintes questões: o que confere materialidade ao imaterial? Quem e como se produz o imaterial? Com que técnicas e recursos? Como e o que permite produzir, socializar e apropriar o imaterial? Que fontes documentais revelam o processo dessa socialização e apropriação? Mediado por quais instituições e em que tempo-espço? Realmente o imaterial é intangível, como sugerem, por exemplo, Gorz, os “operaristas italianos”, e diversas teses e dissertações que discutem o imaterial, no contexto da acumulação flexível? Minha linha de pensamento sobre o imaterial é desafiada por tais questões.

Há um ponto de inflexão nisso tudo. Lendo teóricos da Geografia Crítica, que discutem o problema do território no capitalismo, isto é, a geohistocidade do capital (territorialidade, espacialidade, TDR, combinadas à teoria do valor e do fetichismo, em Marx) – ressalto aqui o diálogo que venho desenvolvendo com Fernandes, Thomas Junior e Carlos Feliciano (por um lado) e Lefebvre, Harvey e Milton Santos (por outro) –, tudo isso, pelo que compreendi até agora, “configura o território” do capital, que identifico, admitindo-se a reprodução sociometabólica, como *sociografia ou topografia*⁷

⁷ Embora sociografia e topografia sejam sinônimas percebo haver sentidos distintos entre elas. Esse sentido, por enquanto, é intuitivo, mas precisa ser considerado. Sociografia indica lógica dos lugares e topografia traço ou grafias dos lugares. Gostaria que existisse uma palavra para dizer *traços ou grafias das lógicas dos lugares que constituem uma determinada sociedade ou modo de produção*; o que explicaria, segundo penso, os limites e fronteiras das lógicas dos lugares de uma sociedade. Seria de grande valia para o que estamos discutindo se existisse uma palavra que juntasse os dois sentidos. Pois é o que

do capital, tanto em termos estruturais, quanto em termos das determinações ontológicas. Partindo dessa compreensão, do que acredito ser uma *teoria sociográfica do capital*, algumas outras questões se apresentam, latentes e em potência, em meu horizonte: como tal *geografia do território do capital – território produzido, usado ou criado* – é forjada em termos sociais, históricos, econômicos e culturais, na modernidade capitalista, mundializada e globalizada?

Em termos concretos, [1] o que pode ser tomado como parâmetro para se pensar essa *sociografia ou geografia do território do capital* compreende, simultaneamente, a estratificação dos postos de trabalho ou hierarquia ocupacional (vertical), a distribuição populacional entre as profissões existentes e a distribuição estratificada dos equipamentos urbanos e culturais entre bairros, municípios e estados; sobretudo as formas e critérios de distribuição das construções de moradias, tendo como referência o centro das cidades (Capital do Estado Nacional; principais Capitais dos Estados Nacionais de dimensões continentais; Capitais dos Estados Nacionais e Centro dos Municípios – o centro da cidade).

Minha hipótese é que esses centros são centros de poder e tomadas de decisão. Neles elaboram-se e decidem-se as formas e processos jurídicos que regulam e organizam a sociedade. Ora, esta organização e regulação o são, simultaneamente, organização e regulação da distribuição do poder e das riquezas. De todo tipo de abastecimento necessário à reprodução das cidades (alimentos, livros, eletrodomésticos, remédios). O que pressupõe a legalização de redes de supermercados, transportes, farmácias, etc. Tudo isso exige a montagem de uma economia política da urbanização⁸.

temos em mente quando escrevemos *sociografia*. É uma demarcação necessária para explicar a dinâmica do ser social no território do capital, sua objetivação recortada, pois esta assim o é totalmente “esquadrinhada”. A ausência desta palavra, que exprime esse sentido, pode ser explicada pela hegemonia da “consciência teórica do tempo”, frente a do espaço, tese de Soja (1993). Gostaríamos que os leitores considerassem essa referência, que a palavra escolhida para abordar à problemática que elegemos, *sociografia*, guarda ambos os sentidos.

⁸ A economia política de urbanização (que por ser assim denominada não exclui o campo ou o mundo rural, pois este adentra nesta política de forma subalterna e negativa, fato que o encobre nesta política) exige decisão e critérios racionais: técnicos, tecnológicos, baseados em princípios científicos, que legitima essa política. A economia política da urbanização é caracterizada pela indissociabilidade entre campo e cidade.

Há outro pressuposto. [2] Admitindo-se que as pessoas desenvolvem suas personalidades mediante a personificação das formas sociais, em diferentes lugares ou *topos sociográfico*. Formas sociais vivenciadas, sob outros aspectos e configuração, na hierarquia dos lugares sociais que constituem as famílias, igrejas, templos, corporações militares, escolas, empresas, hospitais, sindicatos. Enfim, em todas as instituições sociais que participam da configuração sociográfica da modernidade. Diante dessa estratificação hierarquizada, vertical e horizontal, importa saber como esses *topos sociográficos* se entrelaçam e mobilizam a totalidade dinâmica da *geografia do território do capital*. O que legitima a especificidade deles e confere unidade societal, por exemplo, a integração de todos eles na totalidade geográfica e na geografia do território do capital? O que move e garante a coesão desses lugares e ocupações, em uma unidade contraditória, que resiste a colisões e ataques de sujeitos que erigem *topografias* outras, contra-hegemônicas, a partir de lutas ante-capitalistas (lutas políticas e lutas de classe, que potencializam territorialidades outras, antagônicas e contra-hegemônica, ao território do capital)?

No capitalismo a autonomia relativa da espacialização, isto é, da *mobilidade sociográfica*, que envolve migrações⁹ populacionais, tanto nos/dos lugares, quanto nas/das ocupações em postos de trabalho, garantem a unidade do sistema capital. Havendo em uns mais que outros, lugares e postos de

⁹ Toda migração populacional implica em mobilidade social. Ambas são dinamizadas pela organização e regulação das *sociografias*: a produção do território, as formas de criá-lo e recriá-lo. Mas as possibilidades do uso do território estão determinadas já na produção do território. No sentido aqui proposto, envolvendo a distribuição do poder e riquezas, poder exercido e riquezas usufruídas, pelos sujeitos envolvidos em disputas. O que ocorre, concretamente, desde o acesso ao lugar de moradia e de trabalho. É bom enfatizar que a escolha da localização da moradia é determinada pela restrição da renda. Aparentemente essa escolha representa apenas a escolha de um lugar geográfico na cidade, um ponto ou lugar para residir. Mas esta escolha é determinada pela ocupação da família na *divisão sociográfica do trabalho*, que envolve trabalho e território ao mesmo tempo. Ora, todo trabalho é localizado, territorializado e especializado (não se pode pensar trabalho sem território, e o inverso é, ontologicamente, verdadeiro. O conceito de contexto atrapalha mais que ajuda a pensar este problema nos termos aqui proposto; o individualismo sociológico e o *meestrim* da micro e macroeconomia são insuficientes). Por sua vez, o acesso ao posto de trabalho é determinado pelo poder econômico e cultural que cada família dispõe, em termos objetivos. Como tais ocupações em postos de trabalho e lugares (moradias/local) são co-determinadas, elas me exige uma palavra que exprima esse sentido, que explicita essa indissociabilidade, entre geografia (território) e sociedade (trabalho). Daí o termo *sociografia* ou *sociogeografia* visando exprimir o conteúdo desta realidade que percebo cognitivamente.

trabalho, de forma heterogênea, mobilidades e migrações são marcadas por profunda “conflitualidade” no território, onde ocorre a contraditória distribuição do poder e riquezas, que, nem por isso, deixa de se espacializar dinamicamente. Há nisto um fato irrefutável, a existência de regularidade na dinâmica no território do capital: a distribuição de classes sociais semelhantes em lugares semelhantes, em um mesmo Estado Nacional. Observa-se características sociais semelhantes que se superpõem em espaços geográficos diferentes, em regiões distintas. Habitações semelhantes são ocupadas por pessoas com escolaridade semelhantes e ocupações de trabalho semelhantes, ainda que estas sejam diversas e apresentem características próprias. Todas em movimento: postos de trabalho, profissões e moradias, dispõem-se pessoas e famílias em lugares, postos de trabalho, locais e territórios com características sociográficas semelhantes e que explicitam perfis de classes similares. A combinação dessas variáveis no espaço geográfico constitui a *sociografia ou cartografia do capital*: síntese abstrata e complexa da distribuição desigual e contraditória de todas as moradias (lugar de morar), profissões (lugar de valorizar a força de trabalho) e postos de trabalho (lugar de trabalhar) existentes, que se auto-determinam, reciprocamente, em disputas. Explicita-se na dinâmica do capital, nos circuitos produtivos e distributivos, disputas concretas, socioterritoriais, desiguais e contraditórias.

A acumulação de capital é a matriz que dinamiza essa *sociografia sociográfica*. Vale dizer, são as forças vigorosas desta acumulação, as potências e potencialidades das forças políticas internas, que forjam a organização, regulação e distribuição dos lugares, profissões e postos de trabalho, necessários e funcionais à espacialização das relações sociais capitalistas, à sua *sociografia*. Ora, uma *sociografia* estruturada, ontologicamente, nestes termos, só pode ser concebida como *território do capital*.

Outro conjunto perturbador de questões que se apresentou no transcurso daquele projeto está relacionado aos critérios legitimadores da ordenação dessa *sociografia*. São eles que garantem uma tensão estável ou equilíbrio instável à distribuição das pessoas e famílias neste ordenamento geográfico

ou ordenamento territorial. Admite-se, portanto, nesta formulação, uma multiplicidade de ocupações e lugares específicos, mas a reprodução sociometabólica do capital é o que os organiza e determina a especialidade funcional de cada um deles, bem como, a racionalidade que os orientam. Ambos, funcionalidade e racionalidade, informam a complexidade societal de tal *sociografia*.

Mas o que legitima a *sociografia* do capital, os vínculos internos, dos e nos territórios, com suas ocupações específicas (moradias, profissões e postos de trabalho) e os vínculos entre elas: o entrelaçamento dessa tessitura complexa de vínculos entre lugares e ocupações? O que, especificamente, na dinâmica do capital, tem o poder de organizar essa *sociografia* e, simultaneamente, a reproduz? Que particularidades existem, nas ações comuns entre as pessoas, que permitem elas serem distribuídas, legitimamente, na *sociografia* do capital? Essa particularidade é produzida nos diferentes lugares ou há um lugar específico que a produz? Como a produz? Que relações a produz? Que particularidades são produzidas, simultaneamente, nos diferentes lugares, que são necessárias e funcionais à reprodução da *sociografia* do capital, em seu conjunto? Há particularidades comuns às pessoas ocupantes de diferentes lugares, profissões e postos de trabalho? Em que lugar esta particularidade comum é produzida? Existe, mesmo, particularidade produzida na dinâmica da acumulação de capital, que seja tomada como critério para distribuir as pessoas entre as profissões, ocupações ou postos de trabalho e diferentes lugares (moradias)? Uma vez que a *sociografia* do capital compreende diferentes lugares e estes uma multiplicidade de profissões e ocupações distribuídas em bairros e municípios, como esses lugares são reproduzidos nesta *sociografia*?

Formulando de outra maneira: se admitirmos haver estratificação e hierarquia na *sociografia* do capital, e nesta se processa diferenciação social é porque há, nela, desigualdades na distribuição do poder e das riquezas. Esta distribuição é que forja e reforça as diferenças entre as pessoas e sua distribuição nos lugares, profissões e ocupações. Mas o que explica as pessoas se sujeitarem a essa diferenciação e serem distribuídas de forma desigual entre as profissões, ocupações e lugares, na *sociografia* do capital?

O que existe no processo de diferenciação sociográfica, que organiza as pessoas de tal forma nos territórios, e que, nesta organização possibilita legitimar a desigualdade sistêmica da *sociografia* capitalista¹⁰?

A princípio associamos tais problemáticas à dinâmica e determinações da divisão sociotécnica do trabalho, inclusive a divisão socioterritorial. Mas essa hipótese revelou-se insuficiente, e mesmo inconsistente com o modelo de acumulação flexível. Não possibilita, realmente, apreender a materialidade do problema em questão. Tampouco equacioná-lo minimamente. O que exigiu que deslocássemos nosso foco analítico para o âmbito da geografia crítica, em busca de categorias outras que abrissem nossa análise para responder as questões apresentadas anteriormente. Foi então que nos deparamos com as categorias de espaço e território. *O capitalismo não controla as classes, em si, controla os territórios, a produção e distribuição dos territórios*, isto é, a produção do poder e das riquezas, “os processos de governança, sociabilidade e apropriação” (FERNANDES, 2010). O que não é outra coisa que o controle da distribuição das pessoas em lugares, profissões e ocupações, a territorialização do capital. A luta de classes é consequência da desigual e contraditória distribuição territorial do poder e das riquezas. E isto é o que caracteriza o espaço usado e criado, socialmente, pelas relações sociais capitalistas. *Território e capital passaram a se constituir, por isso, como categorias chaves de nosso trabalho intelectual*. É na explicação de como se processa a dominação do território pelo capital (tal como Fernandes define território, pelo menos em sua formulação do escopo desta categoria: *propriedade, governança e relações sociais*), que podemos explicar a dinâmica da dominação social do capital, no atual contexto da acumulação flexível¹¹ (estamos apenas iniciando esses estudos).

O fato é que só começamos a amenizar a angústia e tensão provocadas

¹⁰ Essa *sociografia* espacializante do capital, com seus diferentes lugares e múltiplas ocupações, tendem a se multiplicar e diversificar conforme o processo de reprodução da acumulação. Funciona como processo de aprisionamento das pessoas aos cárceres do capital.

¹¹ Essa reconceitualização está em curso. Pode ser vislumbrada, no âmbito da Geografia Crítica, na teoria das tipologias dos territórios; nas análises geográficas do ser social, a partir da perspectiva ontológica de Lukács e da análise entre espaço e valor, portanto, delimitando um campo teórico-metodológico específico, que vem sendo chamado de Geografia do Trabalho; e o complexo categorial das disputas do território.

pelas questões supracitadas quando passamos a ver a possibilidade de respondê-las, no que se vislumbrou, no primeiro momento, como *geografia da modernidade capitalista*; e quando descobrimos, por um lado, lendo Lefebvre (1979, 1985), que essas ocupações, em seus *topos* específicos, podiam ser decifradas, em termos ontológicos, mediante a dialética entre relações de produção e formas sociais. E de outro, lendo Fernandes (2010), que o território é constituído pela indissociabilidade entre relações sociais, governança (governo) e propriedade. Comum entre esses pensadores é a categoria relações sociais e são, justamente elas, que trazem, em si, em termos potenciais, os problemas da apropriação das riquezas (propriedade) e do exercício do poder (governança).

Considerando os autores acima, a *sociografia capitalista* pode ser reconceituada¹². Passou a ser vista por nós como uma complexa trama social, econômica, cultural (profissões, ocupações) e territorial (estratificação geográfica das moradias). Lugares que se articulam de formas distintas, em diferentes escalas, nos territórios, mas sob a dinâmica do capital, que forma e organiza a base técnica de toda essa estrutura: as ocupações e valorização da força de trabalho. Cada território possui, ontologicamente, ocupações, profissões e lugares. E cada lugar possui formas e relações sociais específicas, e que se correspondem e se justapõe, hierarquicamente.

O metabolismo do capital dinamiza os territórios e as escalas desses territórios, tanto em sua particularidade como em sua universalidade, de forma articulada e unitária. Esse *metabolismo* revela, precisamente, a geografia do capital, o mapa do modo de produção capitalista, *a cartografia do capital*, daí podermos conceber a geografia contemporânea como uma explicação cartográfica do território usado: em termos abstratos, como *geografia social* ou *geografia do ser social* e, em termos concretos, como *geografia do capital*, *geografia do ser capital* ou *geografia do modo de produção capitalista*.

¹² Na verdade, flexibilidade para explorar a força de trabalho, tendo em vista que o capital apenas pode fazê-lo através de sua rígida forma de expansão e degradação da natureza. Assim, de território em território, a natureza é expropriada de suas riquezas minerais e agrícolas e o trabalhador de seus conhecimentos.

CAPÍTULO I

TERRITÓRIO, TRABALHO E CAPITAL

Trabalho e Território do Capital na Gênese da Modernidade: um diálogo com Adam Smith¹³ e sua contribuição para desvendar o imaterial [Seria importante discutir neste texto as idéias de Émile Durkheim, Marx & Engels e dos marxistas, p. ex., Górz, sobre Divisão do Trabalho]

Adam Smith apresenta em sua Riqueza das Nações uma perspectiva de sociedade mediada por três grandes complexos sociais, que se desdobrariam como bases de reprodução sócio-material da modernidade: o trabalho, o aprimoramento da força produtiva do trabalho (que envolve e sugere, a um só tempo, a tomada de consciência sobre o conhecimento e a formação das habilidades orientadas para a invenção e a inovação de máquinas e tecnologias, as famosas máquinas ferramentas do século XVIII) e o que entendemos, hoje, como formação de cientistas, isto é, a formação com finalidade de aumentar a produtividade do trabalho. Hoje, na contemporaneidade, esta formação é mediada pelas instituições de ensino, ou melhor, as unidades de produção e apropriação social de conhecimentos, responsáveis pelo enriquecimento da força de trabalho.

Apesar da grande preocupação de Adam Smith com a valorização e enriquecimento da força de trabalho na modernidade e, digamos logo, uma preocupação não apenas dele mas de todos os teóricos da economia política clássica. Preocupação com a relação entre mundo do trabalho e educação –o que Smith chamou de “aprimoramento da força produtiva de trabalho”–, poucos são aqueles que visitam esses teóricos para buscar inspirações, e até categorias de análise, para elucidar os problemas e questões comuns a esses dois campos do conhecimento humano. Não que o pensamento de Smith tenha conquistado unanimidade. Aliás, as teses de Smith são adversas, por exemplo,

¹³ Esclarecemos na Introdução que o trabalho é a protoforma do espaço e, portanto, do território. Se o espaço ou território é produção social esta tem na dialética do trabalho o seu fundamento. Entender, então, como a categoria trabalho se socioespacializa, parece-nos ser o primeiro desafio a ser desnudado. É impossível existir Geografia do Capital sem o Trabalho. A Geografia do Capital é constituída por “fluxos e fixos” mobilizados pelo trabalho. Escrever a Geografia do Capital é escrever como tais “fluxos e fixos”, as riquezas fixas e circulantes, são apropriadas pelas classes capitalistas. Apropriadas pelo processo de expropriação da força de trabalho. O que se expropria é conhecimento, imaterial, que também é riqueza. É essa explicação que justifica iniciar este estudo dialogando com os teóricos da economia política clássica e a crítica marxista, que vislumbram no trabalho essas potencialidades. Em termos teóricos e metodológicos entendemos que a aproximação entre Geografia e Crítica à Economia Política é a forma mais pertinente para desvendar as tramas da Geografia do Capital. Esse texto pretende explorar os sentidos dessa possibilidade.

às reflexões contidas no Esboço de Economia Política (1981) de Engels. E nos Manuscritos de Paris de 1844 e nas Teorias da Mais Valia, Marx apresentará os limites dos fundamentos da economia política clássica. Contudo, o pensamento dos clássicos não perdeu o seu caráter inovador e esclarecedor de muitas questões perturbadoras que ainda alimentam o debate na modernidade.

É pela contribuição histórica desses pensadores, pela vitalidade de suas teses, que inaugurou pioneiramente na modernidade uma teoria da sociedade, que sentimo-nos mobilizados a revisitá-los. Eles abrem a possibilidade concreta de entendermos, na contemporaneidade, os vínculos sócio-técnicos e sócio-formativos entre trabalho, educação e tecnologia. Talvez o presente permita-nos perceber nuances das proposições realizadas por eles que em tempos idos não puderam ser visualizadas com tanta força. Não é esta vitalidade que guarda os segredos da universalidade das obras de arte que transcendem o tempo?

Talvez Adam Smith tenha sido o primeiro pensador moderno a ter explicitado, com tanta força e evidência, a relação entre “aprimoramento da força produtiva do trabalho” e riqueza. Mas a riqueza, como também reconhece Engels, em seu Esboço de Economia Política (1981), não pode reduzir-se a terra (natureza), capital e trabalho. Neste particular há uma clara concordância entre esses pensadores. Há também a contribuição inestimável do conhecimento científico, da formação daqueles que seriam os responsáveis pela inovação das máquinas-ferramentas, que se ocupariam e se especializariam especificamente nesta tarefa de aperfeiçoar as máquinas cada vez mais e, com isto, elevar as habilidades dos “filósofos e pesquisadores”, como Smith chama aqueles que assim preenchem uma vida inteira, até as últimas conseqüências: universalizar a produção de máquinas que produzem máquinas. Eis o espírito da industrialização que fundou a modernidade capitalista, a cultura que herdamos e reproduzimos.

Nossa intenção com este texto é enfatizar a relação orgânica entre trabalho, educação e inovação tecnológica no momento originário da modernidade. Um momento seminal e revelador de potencialidades societais, inauditas à época de Smith, mas que se cumpriram na modernidade, inaugurando relações de produção e formas sociais cristalinas quando

comparadas a outros períodos da sociedade mercantil, quando o fetichismo, a reificação e os simulacros passaram a engendrar, revestir e personificar o ser social em um invólucro espesso e intransparente, de difícil compreensão, tornando sutil e imperceptível os processos de sujeição e dominação do capital, em sua reprodução sócio-metabólica.

Como foram os teóricos da economia política que genuinamente pensaram o entrelaçamento entre trabalho, educação e tecnologia, a eles recorreremos para fundamentar nossas reflexões. Interrogamo-nos como Adam Smith formulou sua teoria do enriquecimento do Estado-nação, considerando as variáveis do trabalho humano¹⁴, da formação e das inovações tecnológicas, todas elas imbricadas à dinâmica socioterritorial da dialética do trabalho. Como ele compreendeu a produção e socialização do conhecimento científico e tecnológico – do imaterial –, aquele que está diretamente relacionado à produção de máquinas e ao aprimoramento da força produtiva do trabalho; isto é, a inovação tecnológica chamada por Smith de “inovação de máquinas”. Smith reconhece, categoricamente, que o trabalho humano é o gerador destas riquezas. Portanto, a fonte das riquezas do Estado-nação.

Ora, se esta assertiva for plausível é preciso saber o que a categoria trabalho tem de tão especial para potencializar o enriquecimento da sociedade e a *sociografia do capital*? Saber o que, como e qual processo o enriquece, desenvolve nele esse poder e/ou capacidade de metamorfosear a natureza, de dar forma a natureza, além de aperfeiçoar a força produtiva do trabalho. O que pressupõe, necessariamente, a apropriação do território. E não é tudo, o trabalho humano também tem a capacidade de aprimorar e/ou inovar as tecnologias e os meios de produção, quando age sobre as máquinas e os instrumentos de trabalho com essa intenção. Mais tarde, já na segunda metade do século XIX, Marx revelará em suas obras as contradições deste poder e capacidades no sistema sócio-metabólico de reprodução do sistema capital. Quando as potencialidades do trabalho humano voltam-se contra os portadores de riquezas: os trabalhadores assalariados, em seu contínuo aprimoramento.

Ora, uma das faces deste trabalho é, sem dúvida, as atividades de

¹⁴ Chamamos esse trabalho de trabalho pedagógico.

valorização e enriquecimento da força de trabalho, que pressupõem a socialização de conhecimentos acumulados historicamente; e que, por várias mediações históricas, acabou se concentrando nas instituições educativas; embora, hoje, na contemporaneidade, a educação se socioterritorialize, com grande variedade e velocidade, e seus recursos sejam disputados pelas diversas formas de educação: estatal, privada, sindical, da sociedade civil organizada e a “educação corporativa ou empresarial”. Esta última reduzindo os percursos formativos a “treinamento”. Todos esses tipos de educação mobilizam as “forças produtivas do trabalho”, de acordo com as estratégias dos sujeitos que os controlam.

Nosso interesse é discutir, com Adam Smith, a trama do enriquecimento da “força produtiva do trabalho” -expressão dele-, já que esta força é um dos componentes basilares da *sociografia do capital* e, portanto, uma questão do Estado-nação. Como diríamos hoje, uma questão de políticas públicas por constituir o nódulo central das disputas entre as lutas de classe.

Constatamos, então, nos escritos smithianos, que o enriquecimento social é promovido pelo movimento do trabalho, isto é, pela divisão social do trabalho. Esta divisão seria, na sua perspectiva, a alavanca da elevação da produtividade do trabalho. Uma divisão que se construiu geohistoricamente, em diversas escalas, dinamizando o local e o global, no sistema-mundo. Essa divisão do trabalho também se constituiu como divisão territorial, na medida em que os Estados Nacionais europeu e americano foi viabilizado pelo exclusivo metropolitano. A exclusividade industrial e comercial foi a estratégia imperialista que permitiu algumas Nações se industrializarem e se enriquecerem, enquanto outras, dominadas militarmente, foram obrigadas a abastecê-las com matérias-primas e alimentos.

A tese ou postulado fundamental de Smith é este: *a fonte das riquezas*¹⁵

¹⁵ Como sabemos, admitida como excedente econômico, a riqueza não é dinheiro, meio de troca. Riqueza é o resultado daquilo que a sociedade se apropria combinando os recursos materiais e imateriais que dispõe para satisfazer as necessidades e desenvolver as potencialidades humanas. Necessidades que são satisfeitas com comodidades e meios de existência. Isto é, as mercadorias que proporcionam bem estar e, quando relativamente abundantes, tempo livre ou liberado. Tempo no qual se vive a liberdade plenamente, onde o ser humano desenvolve atividades superiores: a cultura e o próprio aprimoramento das forças produtivas do trabalho.

das Nações é o trabalho, a sua socioespacialização pela divisão sociotécnica e territorial delinea uma geografia particular. Diversas questões saltam deste postulado e exigem explicações: qual a natureza e como se caracteriza este trabalho que produz riquezas? Como e quando a força produtiva de trabalho atinge o máximo de produtividade? Qual o limite desta força no âmbito da industrialização e do desenvolvimento civilizatório na modernidade?

A conclusão é óbvia, para os teóricos da economia política, desde Smith: quanto menor a produtividade do trabalho maior a tendência ao empobrecimento da Nação; empobrecimento que pode comprometer inclusive o projeto civilizatório. Com esta tese a economia política põe fim ao reino da metafísica e do pensamento especulativo. De agora em diante as ciências humanas e sociais, a própria filosofia, têm que dar respostas e mostrar saídas às questões práticas. Isto é, observa-se a politização do conhecimento. A ciência e a filosofia deixam de ser um problema da aristocracia intelectual – que Morin (2001) chama de “mandarinato” – para converter-se em problema público, de interesse do poder e da opinião públicos, isto é, um problema de cidadania.

Com os clássicos da economia política, não seriam as terras (também entendidas como natureza) ou quantidade de metais preciosos (forma da natureza) os determinantes das riquezas sociais, mas o trabalho humano abstrato. Trabalho abstrato que se concretizaria, para Smith, na divisão social do trabalho. A divisão do trabalho parece no pensamento de Adam Smith capaz de operar “milagres”: o enriquecimento social.

Essa proposição é formulada nos seguintes termos:

A divisão do trabalho, na medida em que pode ser introduzida, gera, em cada ofício, um aumento proporcional das forças produtivas do trabalho. A diferenciação das ocupações e empregos parece haver-se efetuado em decorrência dessa vantagem. Essa diferenciação, aliás, geralmente atinge o máximo nos países que se caracterizam pelo mais alto grau de evolução, no tocante ao trabalho e aprimoramento (SMITH, 1985, p. 42).

Como se evidencia, o texto é explícito em associar a riqueza à divisão

do trabalho. Esta se constitui como principal determinante do enriquecimento do Estado-nação. Mas Smith também reconhece, tacitamente, que as ocupações, ofícios e empregos “atingem o máximo” de produtividade quando o “trabalho é aprimorado”. Em outros termos, e o que é óbvio, quando o trabalho é enriquecido e valorizado nas atividades que o aprimoram. Se o trabalho aprimorado aparece como imperativo categórico das riquezas nacionais, sem o que a operosidade da divisão do trabalho é impotente, o procedimento lógico smithiano deveria se comprometer em esclarecer como ocorre o aprimoramento e que processos subjacentes o movem. Isto é, o que, atuando nos processos produtivos em que a divisão do trabalho é introduzida, gera e forja as riquezas sociais.

Desta forma, a questão que queremos compreender em Smith é como ele vê o enriquecimento do trabalho, já que, sem este enriquecimento, a divisão do trabalho seria estéril. Mas, de outro ponto de vista, na medida em que Adam Smith atribui o motor à divisão do trabalho, em si, o caráter do enriquecimento do trabalho, esta problemática do enriquecimento da “força produtiva do trabalho”, perde o lugar no seu foco explicativo para a divisão do trabalho; mas aí a questão que nos interessa tornar visível nos escritos smithianos se perde. Neste caso, só nos resta seguir os percalços do pensamento de Smith para verificar aonde ele nos conduz.

Se a divisão do trabalho é propulsora de um “grande aumento de quantidade de trabalho”, realizado por um número igual ou menor de pessoas, num tempo médio de trabalho socialmente necessário; há, entretanto, “três circunstâncias distintas” que se desenvolvem nesse processo: (1) a “maior destreza do trabalhador [adquirida e desenvolvida durante as atividades realizadas pelo trabalhador], (2) a poupança [ou economia] de tempo [em relação a produção de excedente econômico], e (3) a invenção de um grande número de máquinas [é aqui, nesta circunstância, que se encontra o ponto fulcral de nossas atenções].

Ora, se o trabalhador se aprimora na atividade que realiza e a invenção de máquinas exige o desenvolvimento de capacidade inventiva. É porque ambos pressupõem uma formação prévia e combinada do aprimoramento e da capacidade. Isto significa que há conhecimentos prévios que são

desenvolvidos e ganham autonomia¹⁶ nos processos de trabalho. Mais do que isto, que a produção e apropriação social de conhecimentos é, em si, um processo de trabalho. Ainda que num primeiro momento esteja imiscuída nas Oficinas Manufatureiras e funcionem na Fábrica-Escola e suas formas sociais sejam os mestres-escola ou oficiais e os aprendizes ou jornaleiros. Apenas aos poucos esta atividade de mestre-escola se dividirá em duas atividades distintas, a serem realizadas em instituições distintas: na fábrica e na escola. Desta forma, a especialização institucional está na própria base da divisão social do trabalho, na divisão e especialização dos complexos sociais para dar funcionalidade e operacionalidade à sociedade. Em acontecendo, como ocorreu, as instituições educativas tiveram que empreender as suas próprias forças produtivas de trabalho. Momento que Smith não presenciou em vida, mas anunciou em sua teoria.

Os conhecimentos práticos podem ser identificados na diversidade de formas de saber-fazer. Ele se desprende do ato de trabalho para, através da abstração da atividade de ensino, poder ser socializado e compartilhado por uma pessoa que sabe fazer e, a princípio, que também sabe socializar pedagogicamente a outros que desejam aprender. Este processo de sociabilidade foi definido por Durkheim como educação. Processo em que uma geração socializa os conhecimentos acumulados historicamente a outra geração. Esses conhecimentos podem ser universalizados, socializados em larga escala, visando favorecer a produtividade do trabalho, onde se introduz, simultaneamente, as máquinas e a divisão do trabalho. Por acontecer espacialmente podemos afirmar que a sociabilidade educativa socioespacializa não apenas os conhecimentos, mas as relações sociais e as formas sociais correspondentes.

Na medida em que se impõe e se difunde essa dinâmica evidencia a importância do trabalho como produtor de riquezas e a necessidade de aprimorar as forças produtivas de trabalho para que ele continue irradiando esse seu potencial de enriquecimento. Dinâmica que contribui não apenas com o enriquecimento social e a consolidação da civilização promovida pelo

¹⁶ Esta autonomia está na base do aparecimento das universidades e da estruturação do sistema de ensino. Em outros termos, da universalização da educação escolar.

trabalho –o que Offe (1989) denomina de “sociedade do trabalho”–, com a finalidade de facilitar e abreviar o esforço físico, mas, fundamentalmente, possibilitar que “uma única pessoa [possa] fazer o trabalho que, de outra forma, teria que ser feita por muitas” (SMITH, op. cit., p. 43).

A introdução da maquinaria, divisão do trabalho e trabalho aprimorado resulta, portanto, não só na economia de tempo e movimento, mas em economia de trabalho: “uma única pessoa [pode] fazer o trabalho que teria que ser feita por muitas” (ibidem).

Lembremos que esta última circunstância foi reinterpretada no Esboço da Economia Política por Engels; e aparece na crítica da economia política de Marx. O que, porém, desperta atenção nas formulações de Smith é a ausência de curiosidade em saber como se processa o aprimoramento do trabalho capaz de inventar, de promover as “invenções” de maquinarias¹⁷. Mas esta curiosidade que aparece em Engels e Marx também não foi aprofundada.

Curioso também é que *a fábrica-escola dos mestres de ofício* também realizava a formação dos aprendizes. Era função de o mestre fabril socializar conhecimentos para os aprendizes que optavam por um determinado ofício. Só mais tarde a função de gerenciar e administrar se separará da função de educar e, com isso, se forjará as instituições de ensino com os sujeitos específicos que lhe dão vida própria, como instituição autônoma da fábrica; mas que, entretanto, estará ao serviço desta. Transição que ocorrerá sob muitas tensões na medida em que o corpo docente conferir importância ao ato educacional e/ou desenvolvimento intelectual do corpo docente e discente.

Na medida em que os escolares conferirem maior valor moral a educação e a formação das pessoas do que a formação para o trabalho, contrariando os interesses das fábricas, abrir-se-á um conflito institucional. As instituições de ensino, na modernidade, não podem fugir a esta contradição que se encontra em sua gênese: organizar e socializar a cultura geral e formar para o trabalho. Uma contradição que Anísio Teixeira (1976) conceituará como “dualidade estrutural”. Insuperável na sociedade de classes.

¹⁷ Mais adiante veremos que Smith tece longa reflexão sobre a formação e aquisição destes conhecimentos científicos, mas sua descrição traz a luz apenas processos periféricos que se concentram nas manufaturas instauradas no seu tempo.

Os sujeitos pedagógicos (docentes e discentes) reproduzirão esta contradição que subsiste no âmago das relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade mercantil e que, por conseguinte, envolverá, de igual modo, o trabalho pedagógico.

Ora, saber como são forjados os inventores é uma questão fundamental na sociedade mercantil porque esta formação está diretamente associada às potencialidades da produtividade do trabalho, e estão imbricadas às “três circunstâncias” anteriormente indicadas. A formação de inventores também está associada à apropriação e socialização dos conhecimentos, capaz de promover a invenção da maquinaria, a redução do esforço físico no trabalho e a criação de tempo liberado. Tempo que pode ser preenchido por atividades humanas superiores. Aquelas que desenvolvem e despertam outras capacidades humanas: musical, poética, estética, filosófica, entre outras; as capacidades propriamente criativas do ser humano.

Portanto, a curiosidade em perscrutar a formação do trabalho científico deveria se insinuar com mais força em Smith porque, simplesmente, ele tem plena consciência que são as “máquinas que facilitam e abreviam o trabalho”. Por outro lado, se a maquinaria, a divisão do trabalho e o trabalho aprimorado economizam tempo e trabalho, “uma única pessoa [passa] a fazer o trabalho que /.../ teria que ser feito por muitas”. Espanta o silêncio de Smith sobre o que ocorre com as pessoas que são dispensadas ou “desfiliadas” do trabalho? O que sucede com essas pessoas? Percebe-se, claramente, que as invenções de maquinaria e a divisão do trabalho, bem como o aprimoramento da “força produtiva do trabalho”, ocasionam a expulsão dos trabalhadores assalariados dos postos de trabalho extintos pela introdução da maquinaria, enquanto a economia do tempo é usufruída pelas classes superiores da estratificação social.

Tendo ainda o diálogo profícuo entre o Esboço da Economia Política de Engels com a Riqueza das Nações de Smith, este parece ter superado o irracionalismo uma vez que descartou a hipótese do aprimoramento da inovação e dos inovadores decorrerem do reino dos céus ou do dom natural. Apesar disso, a divisão de trabalho aparece como *deus ex machina*, uma categoria que mesmo ocultando a lógica interna de sua dinâmica é admitida

por Smith como uma força capaz de mover e regular as potencialidades produtivas das riquezas das Nações, pressupondo o trabalho como base de tais potencialidades. Desta forma, em Smith, a divisão do trabalho é a força motriz, a protoforma do projeto civilizatório da modernidade, quem impulsiona o espírito de liberdade e o progresso humanos. Da divisão do trabalho decorreria “a invenção de todas as máquinas” (SMITH, 1985, p. 44).

Adam Smith descreve a invenção que amplia as forças produtivas do trabalho como força ambivalente. É compreendida como resultante de um processo natural e derradeiro e como processo intencional e propositivo, pelas forças sociais do século XVIII: os capitalistas, banqueiros, proprietários de terras e trabalhadores assalariados.

Sobre a ampliação das forças produtivas do trabalho Adam Smith admite que grande parte das máquinas utilizadas nas manufaturas

em que o trabalho está mais subdividido constitui originalmente invenções de operários comuns, os quais com naturalidade, se preocupam em concentrar sua atenção na procura de métodos para executar sua função com maior facilidade e rapidez, estando cada um deles empregado em alguma operação muito simples (SMITH, 1985, p.45)

Smith exemplifica como a “intimidade, espontaneísmo e naturalidade do trabalhador comum”, que vive a divisão do trabalho, possibilita a invenção.

Nas primeiras bombas de incêndio um rapaz estava constantemente entretido em abrir e fechar alternadamente a comunicação existente entre a caldeira e o cilindro, conforme o pistão subia ou descia. Um desses rapazes, que gostava de brincar com seus companheiros, observou que, puxando com um barbante a partir da alavanca da válvula que abria essa comunicação com um outro componente da máquina, *a válvula poderia abrir e fechar sem ajuda dele, deixando-o livre para divertir-se com seus colegas*. Assim, um dos maiores aperfeiçoamentos introduzidos nessa máquina, desde que ela foi inventada, foi o descobrimento por um rapaz que *queria poupar-se no próprio trabalho* (SMITH, op. cit., p. 45, grifo nosso).

Entretanto, “nem todos os aperfeiçoamentos introduzidos em máquinas representam invenções por parte daqueles que utilizavam suas máquinas”, de forma espontânea, contingente e ocasional visando “poupar-se no próprio

trabalho” e aumentar o tempo livre para “divertir-se”. A manufatura também desenvolve políticas e estratégias de inovação baseadas em especialidades funcionais e econômicas ao sistema produtivo.

Muitos [aperfeiçoamentos, isto é, inovações tecnológicas] foram efetuados pelo **engenho dos fabricantes de máquinas**, quando **a fabricação de máquinas** passou a constituir uma profissão específica; alguns desses aperfeiçoamentos foram obra de pessoas denominados **filósofos ou pesquisadores**, cujo ofício não é fazer as coisas, mas observar [em] cada coisa [como elas são feitas e o que pode ser melhorado para aumentar a capacidade produtiva], e que, por essa razão, muitas vezes são capazes de combinar entre si forças e poder dos objetos mais distantes e diferentes (SMITH, 1985, p.45, grifos nossos).

Ainda sobre esse processo intencional e propositivo de fabricação de máquinas, Smith afirma:

*Com o progresso da sociedade, a filosofia ou pesquisa torna-se, como qualquer ofício, a ocupação principal e exclusiva de uma categoria específica de pessoas [mas como é constituído essa “categoria específica de pessoas”, Smith compreende que seja fruto da própria laboralidade, da divisão sóciotécnica do trabalho]. Como qualquer outro ofício, também esse está subdividido em grande número de setores ou áreas diferentes, cada uma das quais oferece trabalho [assalariado] a uma categoria especial de filósofos; e essa subdivisão do trabalho filosófico [da pesquisa em inovação e em desenvolvimento de tecnologias], da mesma forma como em qualquer outra ocupação, melhora e aperfeiçoa a destreza e proporciona **economia de tempo**. Cada indivíduo torna-se mais hábil em seu setor específico, o volume de trabalho produzido é maior, *umentando também consideravelmente o cabedal científico*¹⁸ (ibidem, p. 45, grifos nossos).*

Neste extrato de texto há muitas questões que podem ser exploradas tendo em vista a valorização e qualificação das forças produtivas do trabalho, no processo de produção e socialização do conhecimento. Ele oferece pistas importantes para problematizarmos sobre como esse processo se cristalizou na

¹⁸ É importante ressaltar esta noção de ciência em Smith. Ele anuncia como a técnica e a ciência são consideradas forças produtivas. E isto ainda no século XVIII. O que faz inveja a qualquer frankfurtiano. E Smith, até onde sei, não é nenhum protestante radical. O espírito do capitalismo não é forjado, para ele, em nenhum pietismo, mas na ânsia deste espírito da modernidade capitalista que deseja elevar a produtividade industrial como princípio de elevar as riquezas nacionais.

modernidade capitalista.

Mas o que faz saltar os olhos no texto smithiano é o reconhecimento desta autonomização dos conhecimentos inerentes ao processo de trabalho, conhecimento do inventor de máquinas, nomeado de “filósofo ou pesquisador”. Ainda no séc. XVIII¹⁹ já se forja a figura do “operário intelectual” ou “intelectual assalariado”. Parecem existir condições históricas e necessárias visando elevar o “índice de produtividade intelectual” dos “filosóficos e pesquisadores”, em um contexto em que não havia órgãos que promovessem e gerenciassem a produção do conhecimento científico e as invenções e inovações tecnológicas.

Certamente à época de Smith não havia com tanta nitidez a ocupação ou profissão de contador, administrador, economista, engenheiro, médico, sociólogo, arquiteto, estatístico etc. Mas ele compreendeu o que hoje no meio acadêmico se concorda com dissabor e resistência, e às vezes se prefere dar as costas: que a divisão do trabalho subsumiu a atividade intelectual dos pesquisadores e sujeitos pedagógicos ao assalariamento com a intenção de aumentar a produtividade do trabalho científico e pedagógico sob os princípios da elevação das habilidades e competências. Institucionalizou-se a competição entre os professores do terceiro grau, com base na produtividade e desempenho, abrindo-se oportunidade para sua proletarização. Com isso perdeu-se no universo acadêmico a liberdade de cátedra.

O texto de Smith contribui para elucidar por que a produção do conhecimento científico “está subdividido em grande número de setores e áreas diferentes”. Uma tendência que aflora no séc. XVIII com a industrialização nas manufaturas e corporações de ofícios e se socioespacializa no séc. XIX e XX, na dinâmica da reprodução e acumulação ampliada do capital.

Se lermos com a devida atenção esta obra de Adam Smith não se revelaria paradoxal e tampouco nos assustaria o esgaçamento, a fragmentação e segmentação, do tecido laboral na contemporaneidade. Saberíamos que tais

¹⁹ Isto é o que compreendemos como vínculo entre educação, trabalho e tecnologia. Esta relação já é vista claramente no séc. XVIII. Portanto, não representa qualquer novidade para Smith, por mais que digam o contrário os discursos de tendência futurista.

processos ou acontecimentos são imanentes ao desenvolvimento da divisão do trabalho, e que este é impulsionado pelo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho. Um processo que, na sua intensividade e extensão, também atinge o trabalho intelectual e pedagógico.

O esgaçamento da divisão do trabalho e das relações sociais de um modo geral, a emergência de complexos sociais com um conjunto de instituições específicas, apresentam especificidades apenas porque novas tecnologias são inventadas e introduzidas. Estas plasman os diversos espaços humanos onde vive-se cotidianamente as repercussões das transformações do mundo do trabalho.

Tendo em vista a valorização e o enriquecimento da força de trabalho, isto é, o seu aprimoramento, algumas questões ainda permanecem abertas: como e onde é desenvolvido o “engenho [ou capacidade] dos fabricantes das máquinas”, admitindo-se a necessidade da formação desses fabricantes em larga escala? Em que processos efetivos ocorrem a valorização e qualificação da força produtiva de trabalho? Se a atividade dos “fabricantes de máquinas” conforma uma ocupação ou “profissão específica”, como afirma Adam Smith, admite-se, então, a existência de unidades que produzem, socializam e certificam essas profissões; mas, então, é importante indagar como se caracteriza a formação desses profissionais, e também como é delineado o trabalho dos sujeitos que atuam nas unidades que formam e produzem os profissionais; isto é, quais as características e especificidades das instituições que formam os formadores de profissionais. Estas questões estão relacionadas a uma problemática mais abrangente: como se produzem e socializam os conhecimentos a serem apropriados pelos futuros “fabricantes de máquinas”?

Estamos querendo elucidar e enfatizar a importância das relações entre a produção de meios de produção e a socialização dos conhecimentos no interior da divisão do trabalho industrial, já que esta divisão diferencia, classifica e hierarquiza pessoas que se revestem para o capital como força de trabalho. É preciso esclarecer, na nossa forma de entender, porque o prognóstico mercantil utilitarista de Adam Smith não se confirmou na modernidade capitalista. Ele acreditara que

É a quantidade de multiplicação das produções de todos os

diversos ofícios – multiplicação essa decorrente da divisão do trabalho – que gera, em uma sociedade bem dirigida [isto é, bem governada politicamente], aquela riqueza universal que se estende até essas camadas mais baixas do povo (ibidem, p. 45).

Smith passa a descrever um tipo de sociedade, que mais parece uma colméia, fazendo lembrar a Fábula das Abelhas de Mandeville (2001). Uma sociedade que se caracteriza pelo “trabalho conjugado”, uma verdadeira rede de relações e vínculos, determinada pela sociabilidade do trabalho que, no contexto do século XXI, pelo menos nos países de capitalismo desorganizado, Offe (1994) acredita estar desaparecendo. O desaparecimento desta forma conjugada de trabalho, socialmente entrelaçada, aos olhos de Offe (1989), está perdendo forças. Isto se justifica porque, segundo ele, pela primeira vez na história, está ocorrendo a “perda da centralidade da categoria trabalho” como critério organizador da sociedade.

Outro autor importante, que rejeita a tradição teórica que concebe como Smith a importância estruturadora da sociedade mediada pelo trabalho é André Gorz (1987). Para este pensador a imagem de “cooperação” e vínculos sociais promovidos pelo trabalho foram demolidos no fim do século XX. A expressão maior dessa evidência da “crise da sociedade do trabalho” é o fim do proletariado. Pelo menos, segundo ele, da imagem que Marx e Engels fizeram dele.

Seja como for, a divisão do trabalho com sua “grande variedade de trabalho necessário para produzir as ferramentas do menos categorizado dos operários”, com a “associação das habilidades profissionais”, demonstram que “sem a ajuda e cooperação de muitos milhares [de trabalhadores assalariados] não seria possível prover as necessidades”, que para serem atendidas, pressupõe “todo o **conhecimento e arte** exigidos para chegar a bela e feliz intenção” da produção de comodidades. Vemos, assim, que a “cooperação na divisão do trabalho” é uma das forças vitais da sociografia do capital.

Adam Smith (1985, p. 46) reconhece, portanto, a importância decisiva do “conhecimento” na conformação da sociedade do trabalho. Não qualquer conhecimento, é óbvio, mas o conhecimento técnico e científico, aquele

associado diretamente à produção das “comodidades” e “utilidades” sociais.

Apesar de todas as crises da “sociedade do trabalho”, da perda ou não da “centralidade do trabalho”, como categoria explicativa do capitalismo desorganizado, ou como principal categoria da sociabilidade capitalista, a concepção smithiana de divisão do trabalho permite descartar qualquer hipótese inata ou natural dos talentos humanos.

Para Smith, “a diferença de talentos naturais em pessoas diferentes é muito menor do que pensamos; a grande diferença de habilidades que distingue entre si pessoas de diferentes profissões” é decorrente do processo de personificação da forma social, que ocorre no interior da dinâmica da divisão do trabalho, na medida em que cada pessoa personifica uma ocupação ou profissão específica. Esta personificação das formas sócio-profissionais define e conforma o caráter e a personalidade das pessoas.

Eis uma problemática fundamental posta por Smith, que adquirirá pleno desenvolvimento e compreensão na teoria marxiana. De qualquer forma, essa associação entre trabalho e personalidade é uma grande descoberta de Adam Smith. Quando atentamos para o processo de personificação social, para a transfiguração social das pessoas em profissionais, em trabalhadores assalariados qualificados, percebemos a tendência universal da personificação das formas sociais pelo trabalho. Com isso podemos entender a diversidade de posturas e perfis sociais exigidos pelo mercado de trabalho. A personificação determina a personalidade humana. Nas palavras de Smith: “a diferença entre as personalidades mais diferentes, entre um filósofo e um carregador comum da rua, por exemplo, parece não provir tanto da natureza, mas antes do hábito, do costume, da educação ou formação” (p. 51). Em uma palavra: da sociografia. É neste preciso sentido que sustentamos a tese de a economia política ser uma teoria da sociedade e não simplesmente de um complexo específico do ser social, da economia.

A divisão do trabalho desenvolve a destreza do trabalhador e amplia os conhecimentos das atividades ocupacionais. Desta forma, socioterritorializa conhecimentos específicos enquanto desterritorializa outros, que, geohistoricamente, são sistematizados, acumulados e socializados pelos sujeitos pedagógicos nas instituições de ensino. Reproduz-se, desta forma,

uma determinada configuração sociográfica.

Pelo desenvolvimento das faculdades cognitivas e a propensão ao intercâmbio a divisão do trabalho infunde e forja nas pessoas uma personalidade funcional, própria ou imanente às ocupações e profissões. O que é um dos pressupostos do processo de trabalho na modernidade capitalista e, nesta formação social, simultaneamente, do processo de valorização do capital. A personalidade se desenvolve nas pessoas quando elas personificam formas sociais específicas. Os seres humanos não nascem dotados de personalidade, tampouco com predisposições pessoais. Não há qualquer fragmento de personalidade ou pessoalidade quando se vem ao mundo. Elas desenvolvem-se nos processos de sociabilidade, para Smith, nas atividades laborais mediadas pelas formas sociais capitalistas.

Todo esse processo também “gera diferenças e talentos” e uma cultura no trabalho que se socioespacializa e transcende o trabalho, conformando o gênero humano. Tudo isso “forma”, segundo Smith, “um patrimônio comum”, humano, que “contribui”, efetivamente, para “o melhor atendimento das necessidades da espécie”.

Há, assim, subjacente à visão de organização da sociedade, em Smith, uma potencialidade da divisão social do trabalho que se atualiza e impulsiona o ser humano para o mundo da liberdade e a convivência “pacífica”, cujo móbil é o “interesse próprio”. As ocupações, profissões e a própria divisão do trabalho são, para Smith, resultante do “interesse próprio”.

[É] a certeza de poder permutar toda a parte excedente da produção de seu próprio trabalho que ultrapassa o seu consumo pessoal [que] estimula cada pessoa a dedicar-se a uma ocupação específica, e a cultivar e aperfeiçoar todo e qualquer talento ou inclinação que possa ter por aquele tipo de ocupação e negócio /.../ *entre os homens, os caracteres e habilidades mais diferentes são úteis uns aos outros*; as produções diferentes dos respectivos talentos, habilidades [e competências], em virtude da capacidade de propensão geral ao intercâmbio, ao escambo e à troca, são como que somados a um cabedal comum, no qual cada um pode comprar qualquer parcela da produção dos talentos aos outros, de acordo com suas necessidades (p. 50-51, grifo nosso).

Excluindo o pressuposto abstrato do indivíduo, que se faz presente,

permanentemente, no texto de Adam Smith, a problemática do interesse próprio como motivador moral das instituições e atividades das pessoas, à se profissionalizar, é importante. Abre caminho para pensarmos por que os estudantes entram hoje nas universidades com a intensão de profissionalizar-se para ganhar dinheiro; se são os meios de comunicação de massa os principais difusores desta ideologia “do individualismo possessivo”, da competição e do interesse próprio, ou se são as próprias instituições de ensino. Ou se as instituições sociais são subsumidas a este sentido para favorecerem a reprodução sociometabólica do capital.

No final das contas, a qualificação e o enriquecimento da força de trabalho são mesmo os pressupostos básicos das demandas e/ou requerimentos dos postos de trabalho ou ocupação que proporcionam salários acima do salário de subsistência, isto é, sobre o preço da força de trabalho que permite ao trabalhador reproduzir as suas condições materiais de existência? Neste caso, os estudantes que ingressam nas universidades, apenas com a finalidade de se profissionalizar, estariam movidos apenas pelo “interesse próprio”, nos termos propostos por Adam Smith? Estariam eles interessados unicamente em se apropriar do excedente da produção social disponível no mercado? Seria este fato que, para Smith, “estimula cada pessoa a dedicar-se a uma ocupação específica, e a cultivar e aperfeiçoar todo e qualquer talento ou inclinação que possa ter por aquele tipo de ocupação ou negócio /.../”? (p. 50). As pessoas que procuram se profissionalizar encontra suas motivações psicológicas em tal “dedicação, cultivo e aperfeiçoamento”? Na sociedade capitalista as instituições de ensino, vinculadas ao sistema de ensino, controladas pelo estado, responderiam historicamente apenas a esses anseios?

Estas e muitas outras questões não puderam ser respondidas por Adam Smith por várias razões. Mas em seu *magnum opus* se encontra presente, *in nuce*, a visão moderna da socioterritorialização dos conhecimentos científicos. E o quanto este processo é fundamental para a configuração do território do capital. A multidimensionalidade desse processo ganhou uma dimensão tão ampla na modernidade, que redefiniu a geografia humana, em termos radicais. Estas transformações afirmam uma sociografia singular, uma configuração do território, uma sociografia que envolve um conjunto de

instituições: empresas, escolas e famílias, que ocupam lugares específicos no território do capital. Os próximos itens abordarão esse processo mais detalhadamente. Fenômeno que a perspectiva crítica da Geografia Humana se esforça em vislumbrar.

Território, Trabalho, Valor e Capital: contribuições para uma reconceituação categorial

Diversos são os que sustentam a hipótese de ter havido uma mudança radical no campo da Ciência Geográfica. Ela se desdobrou durante a segunda metade do século XX e envolveu um movimento de muitas faces: o esforço de elevar a Geografia ao status de Ciências Humanas; construir teoricamente os contornos de um objeto específico, pertinente e genuinamente geográfico; e, como todo e qualquer objeto epistêmico exige, desenvolver um corpo teórico e metodológico que contribuísse para revelar a natureza, dinâmica e estrutura desse objeto. Tudo isso exigiu muitas pesquisas, envolveu um punhado de intelectuais dedicados e de grande envergadura, no que resultou em conquistas inauditas e ainda não mensuráveis. Ainda estamos vivendo a febre e efeitos das descobertas intelectuais do movimento de renovação geográfica.

Hoje, há uma década no século XXI, tem-se a consciência clara das implicações profundas do que significa a organização e a produção do espaço. Compreende-se que o espaço vivido pelo ser humano não é neutro, passivo ou natural. É um sistema de poder e controle, mutante e dinâmico, determinado historicamente pela organização do território: desde o lócus da produção, distribuição e consumo à moradia, passando pela valorização da força de trabalho e a política de transportes e comunicação. Há uma dinâmica operante que atravessa a sociedade e socioterritorializa, funcional e racionalmente, o poder e as riquezas, desde as organizações sociais e econômicas, a começar pela unidade familiar, envolvendo escolas, empresas, corporações militares, entre outras instituições. Assim como o território do capital promove a divisão sociotécnica do trabalho de cada ser humano, tal como o demonstrado por Adam Smith, ele desenvolve a especialização funcional de diversas instituições e organizações sociais.

No capitalismo realmente existente a apropriação dos conhecimentos científicos, poder e riquezas são processos que diferenciam pessoas e famílias. A localização destas na sociografia do território do capital, tanto no complexo categorial da economia (vertical) quanto da geografia (horizontal). A apropriação e localização ocorrem no território; que deste modo se

reproduz.

Há disputas que conformam uma geografia da desigualdade e da dominação, que não apenas castram a liberdade de deslocamento, encurtam ou alargam distâncias de um ponto a outro na cidade, marginalizam populações inteiras à participação cultural, como reproduz esta situação, metabolicamente, numa dinâmica contraditória e opressora, porque, hipocritamente, se intitula democrática e justa. Uma geografia que exige ser decifrada e revelada, em sua totalidade, para que seja transformada e revolucionada. Eis o projeto que a geografia crítica se propôs, com seus estudos ontológicos sobre o território e a sociedade do capital.

O objeto é o espaço (MILTON SANTOS, 2006), que se manifesta imediatamente como paisagem. Uma imagem percebida, concretamente, pelos sentidos humanos, quando entramos em contato com aglomerações humanas do campo ou da cidade: a natureza transformada em estruturas, estradas, transportes, técnicas, tecnologias e tudo que proporciona comodidade às práticas sociais. Portanto, a imagem ou paisagem que se percebe são produções humanas. O espaço é uma produção social. Milton Santos (2006, p. 62) descreve como ocorreu este processo geohistórico de humanização da natureza.

No começo da história do homem, a configuração territorial é simplesmente o conjunto dos complexos naturais. À medida que a história vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidades, etc.; verdadeiras próteses. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada.

Portanto, o espaço é um tipo de “abstração razoável”. Em termos concretos, se manifesta como “configuração territorial”. Esta “configuração”, por sua vez, em escala geohistórica, se manifesta em locais e lugares, que não deixam de ser território quando “configurados”, tampouco espaço. A característica dos locais e dos lugares, em comparação ao território, é que eles existem com muitas mediações. Assim, quanto mais concreta a forma do

espaço maior a complexidade. Logo, território, local e lugar são formas concretas do espaço abstrato, que se diversifica na particularidade e na singularidade, mediado pelo trabalho humano. Isto equivale a reconhecer que toda configuração territorial é espaço. E que este assume diversas escalas. Estas compreendem o arco que, dialeticamente, vai do plano mais simples do lugar, se amplia em escala e constitui o local, e se complexifica, ainda mais, para configurar-se em território. Mas qualquer que seja a forma do espaço parece plausível concordar com a definição de Milton Santos (2006), que o concebe como um “sistema de fluxos e fixos”.

Obviamente que a moradia pode ser concebida como território, mas em relação ao bairro, agrovila ou rua é prudente concebê-la como lugar. Vários lugares articulados constituem um local e o entrelaçamento de diversos locais um território. Este se manifesta como forma social em bairros, municípios, estados, nações e mundo. Agrovilas e assentamentos da reforma agrária também são territórios. Mais precisamente locais onde os camponeses organizam suas vidas: moradia, produção, escola, cultura, entre outras coisas.

Esta concepção de organização geográfica, ou melhor, socioterritorialidade, baseada no princípio da “configuração territorial”, é fundamental para entender e decifrar a sociografia do trabalho humano na modernidade. A teoria crítica da geografia avança, justamente, na possibilidade de compreendermos geohistoricamente a dialética do trabalho (LUKÁCS, 2004), visando apreender as dinâmicas socioespaciais, visando transformá-la. Isto significa admitir que o conteúdo do tempo é a socioterritorialização do trabalho. Nesta tempo e espaço podem ser admitidos em sua indissociabilidade radical. Nesta hipótese não há lugar para *a priori* ou *posteriori*, pois na existência de um manifesta-se o outro. A memória da história pode ser vista em todo e qualquer espaço configurado pelo trabalho humano. A “configuração territorial” é um documento vivo do trabalho espacializado. Portanto, se há espaço há história, movimento de fluxos e fixos, “configurados” pela dialética do trabalho (LUKÁCS, 2004). O que ainda é difícil ser admitido pelas demais Ciências Humanas e Sociais. Pelo jogo sujo do corporativismo acadêmico.

Admitindo a sociedade capitalista como espaço, a teoria geográfica

crítica ousa pensar as determinações sociais da espacialidade desta sociedade, isto é, a espacialidade do capital. A questão que se impõe é saber como o capital estrutura o espaço e forja um território específico: o território do capital.

Pensamos que a aproximação das categorias fundamentais da crítica à economia política de Marx ao território pode contribuir para desvendar os processos sociogeográficos vivenciados e manifestos pelos “movimentos socioterritoriais”. Daí o subtítulo deste texto. Mas é importante esclarecer as justificativas, propósitos e implicações que condicionam essa aproximação.

O texto que apresento resulta de investimento iniciado recentemente. Nele proponho um ângulo para reconceituar as lutas camponesas no capitalismo brasileiro, mediante um nexu explicativo singular. Vale dizer, redirecionar, por um momento apenas, o foco da análise dessas lutas, normalmente centrada nas disputas entre paradigmas –ainda que reconhecendo a importância destas disputas–, e visualizá-las, as lutas camponesas, sob a ótica de categorias que, da forma como as vejo, revelam sua indissociabilidade com uma categoria fundamental, aquela que Feliciano (2009), em sua pesquisa doutoral, concebeu como “território em disputa”, disputas territoriais, ou ainda, disputas de território.

O nexu explicativo proposto envolve as categorias território, trabalho, valor e capital. Não se pretende aqui fazer um estudo analítico exaustivo dessas categorias, visando fundamentar, posteriormente, uma possível análise das lutas camponesas. Tampouco verificar como cada pensador clássico da Questão Agrária incorporou essas categorias na análise que desenvolveram sobre o campesinato. Muito menos aproximar a teoria social de Marx das teorias desenvolvidas pelos diferentes teóricos que se debruçaram sobre as lutas camponesas (ainda não!). Trata-se, tão somente, de pensar os nexos entre essas categorias, um esforço de reconceituar ou reposicionar a problemática das lutas camponesas, visando compreender a dinâmica dos movimentos socioterritoriais pela Reforma Agrária: resistência, ataque, derrotas, dificuldades e recuos, no enfrentamento com o capital.

Essa proposta foi ganhando corpo a partir das inquietações provocadas nos encontros pedagógicos de três disciplinas do curso de Geografia da

UNESP de Presidente Prudente, duas de pós-graduação: de Geografia do Trabalho (lecionada pelo Prof. Dr. Thomaz Júnior) e Questão Agrária e Teorias do Território (pelo Prof. Dr. Fernandes); e uma de graduação: Desenvolvimento Rural e Questão Agrária (pelo Prof. Dr. Fernandes). Tais inquietações se tornaram chamas ardentes durante a defesa de tese do doutorando de Monir. Chamas que permanecem acesas.

O sentido dessas inquietações se inscreve no contexto vivenciado no estágio de pós-doutoramento em Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo, supervisionado pelo Prof. Dr. Fernandes. Portanto, estão diretamente associadas aos estudos bibliográficos que venho realizando. Bem, estas são as justificativas que provocaram o que será exposto a seguir. Entretanto, gostaria de advertir que o texto é apenas uma primeira aproximação, exigindo lapidação e refinamento. Gostaria, então, de pedir aos leitores que não criem demasiada expectativa em relação ao que será lido, apesar do título ser ousado e sugerir grandes pretensões. Enfim, que o texto seja tomado como *texto para debate*, e que qualquer crítica e sugestão dos companheiros do NERA e do CEGET, para quem ele foi redigido, visando dialogar, serão bem vindas. Vamos ao debate.

[1]. Território é espaço. Há nesta definição uma abstração inaudita. Por isso, não é plausível nela nos fixarmos. É preciso ancorá-la dialeticamente no concreto, isto é, identificar e investigar o conteúdo e o que confere sentido humano ao território. Na proposição de Fernandes (2008) as *relações sociais*, a *governança* e a *propriedade* ou *área* (sugiro apropriação no lugar de propriedade, por esta trazer em seu enunciado o sentido da posse, o que inclui a propriedade ou área). O território pressupõe relações sociais que se gestam a partir dos vínculos entre pessoas. Essas relações são portadoras de poder e se desenvolvem em lugar específico, numa área ou propriedade, o que pressupõe organização e governança para dirimir conflitos e forjar compromissos. Território é, então, espaço produzido. Mas nesta produção devemos admitir, como sugere Fernandes, estas mediações. Isto significa que não há possibilidade de conhecer, por exemplo, a natureza do território do capital, apenas considerando uma ou outra mediação, porque o território, para

Fernandes, é trinitário. Se constitui organicamente por três elementos. Caso queiramos conhecer qualquer assentamento da reforma agrária, como território, exige-se, segundo Fernandes, a análise profunda desses três elementos: propriedade, governança e relações sociais do assentamento. Admitindo-se que a reprodução do território se realize sobre a dinâmica do capital tais mediações, necessariamente, serão matizadas por esta dinâmica. Subsumidas à dinâmica do capital, essas categorias ganharão as características dessa dinâmica: propriedade capitalista; governança capitalista; relações sociais capitalistas.

O que significa compreender o território como território do capital? Significa admitir que os lugares e locais que constituem o território são produtos do trabalho humano, resultam do esforço humano e independe de etnia, gênero e classe. Todos contribuem de algum modo na objetivação do território. Deste modo, o território é resultado do trabalho social. E ele se configura em tudo aquilo que Milton Santos sintetizou como “prótese”. No processo evolutivo da humanidade o território foi se complexificando e forjando múltiplas escalas e dimensões sociogeográficas.

Não é inadequado entender, com Marx, que tudo isso que existe como território é riqueza. Porque tudo que existe como riqueza é produto do trabalho humano. Na socioterritorialização da dialética do trabalho há uma diferenciação significativa no desenvolvimento territorial, mudanças profundas envolvendo as formas de apropriação, governo e relações sociais. Mudanças que se materializam e podem ser visualizadas na dialética entre relações sociais de produção e personificação das formas sociais destas relações, por conseguinte, também imanente ao território do capital.

O exemplo explícito da socioterritorialização da dialética do trabalho é a presença do projeto, da elaboração dos meios e do conhecimento dos nexos causais sobre aquilo que se labora. Dialética presente nas atividades laborais no campo e centros urbanos. Se admitirmos, abstratamente, a categoria *trabalho social total* o campo é intrínseco a cidade. Se as atividades laborais que se realizam na cidade oferece produtos industrializados aos habitantes do campo, estes abastecem os que assim produzem com produtos do campo. A dialética do trabalho rejeita a hipótese de dicotomizar campo e cidade.

Perceber o campo e a cidade como territórios hostis e duais é, para esta dialética, uma forma equivocada de apreender as relações socioterritoriais que se forjam nas sociedades modernas, industriais e capitalistas. Nestas sociedades as relações socioterritoriais são mediadas, fundamentalmente, pelas mercadorias. No capitalismo, sob o efeito da dominação do capital, as mercadorias escondem o fato de resultarem do trabalho coletivo socioterritorializado. Isto significa reconhecer, no trabalho, relevância socioterritorial. Todas as ocupações e todos os complexos sociais a elas associados (famílias e empresas) são necessários ao território. O fato de esses complexos sociais não serem percebidos como totalidade revela apenas a força do estranhamento promovida pelo capital.

Há outra questão relevante. O trabalho que produz riquezas existentes nos territórios, locais e lugares, antes de fazê-lo, precisa ser enriquecido. Se o trabalho valoriza o território com as riquezas que produz, o que explica o valor intrínseco do trabalho? O que há de específico e singular no trabalho que lhe permite enriquecer o território? A resposta está nos conhecimentos produzidos, socializados e apropriados por cada pessoa. Processo que também contribui na formação da personalidade.

Em linhas gerais, fazemos o que sabemos e aperfeiçoamos nossa humanidade: capacidades, potencialidades e virtudes, nessa dialética do saberfazer (o que expressa a indissociabilidade entre conhecimento e território). Em síntese, trabalho e educação são traços presentes em qualquer atividade socioterritorializada. E se o são desta forma o são inclusive no território do capital. Se hoje muitos vêm essas atividades dilaceradas e fragmentadas, e a elas nos conformamos com naturalidade e nos sujeitamos passivamente, é porque abstraímos da consciência o ser-precisamente-assim do território do capital. Esquecemos que a consciência é o concreto pensado. Essa compreensão resulta de longo e extenuante processo de divisão do trabalho. Há, assim, uma “indissociabilidade” entre território, trabalho e educação. A dominação de um território implica não apenas na apropriação de uma área, mas de um complexo de relações e vínculos sociais. Desde que fundadas na dialética do trabalho, essas relações resultam em riquezas produzidas socialmente. A estratégia competitiva visando acumular tais

riquezas tem como consequência guerras de mercado e imperialistas.

Pois bem. Em termos reais e concretos, admitindo-se, por exemplo, a sociedade moderna, industrial e capitalista, a configuração geográfica será forjada em termos capitalistas. O que é óbvio! Mas isto significa, em linhas gerais, admitir imanente ao complexo territorial conflitualidades, disputas e lutas de classe determinadas pelo metabolismo do capital. Nesta sociedade é tal metabolismo que organiza o território. Vale dizer, a produção e reprodução das riquezas, as técnicas e tecnologias adequadas, e o que for necessário para processar e fazer circular os recursos. Como essa produção e reprodução se fundam na desigualdade, as riquezas são apropriadas de forma desigual mediadas por critérios aparentemente justos e legítimos. Mas, então, se o território no capitalismo está em disputa entre as classes fundamentais: o que se disputa? Quem disputa o quê? Qual a dinâmica dessa disputa em termos de escala e dimensão? Estas são algumas questões que pretendemos responder nesta sessão.

Por tudo que foi apresentado anteriormente podemos responder algumas questões. O território no capitalismo é um território em disputa porque a distribuição de poder e riquezas, nele produzidas, é desigual. A competitividade, marginalização e desequilíbrios territoriais são inerentes à apropriação do território pelo capital. A desigualdade que se efetiva visivelmente na hierarquia das organizações econômicas, estatais e privadas; na hierarquia entre bairros e moradias, vinculada pela distribuição desigual dos recursos e serviços “urbanos” e das riquezas material e imaterial, é específico da “produção capitalista da cidade” (e o campo aqui está incluso). Por conseguinte, essa produção é social e, se socialmente capitalista, a governança é realizada pelas forças hegemônicas do capital: religiões, partidos políticos, sistema educacional, cultural, meios de comunicação e transportes. Enfim, o campo de forças que legitima o projeto histórico do capitalismo. É isto que está em disputa no território: o projeto de sociedade, a produção da cidade, em diferentes escalas.

Se o que se disputa e quem disputa foi desvelado por nossa análise. Isto é, se a apropriação do território significa, concretamente, a apropriação das riquezas e o exercício do poder pelas classes e frações de classe, é preciso

mostrar como se processa essa apropriação. A apropriação das riquezas no território pressupõe poder. E o exercício deste se efetiva desde diferentes escalas, dos lugares e locais que configuram bairros, municípios até a organização dos Estados Nacionais. O suporte material dessas espacialidades são as instituições, estruturas e organizações urbanas, que dão concretude ao território, deste modo estruturado. Não é possível tratar aqui da análise desse processo, porque ele exige pesquisa de outra natureza. Pesquisas que empreendem esforços em desvendar a trama entre governo da cidade, apropriação do território e as relações sociais que dinamizam a cidade do capital. A compreender como a trama entre essas categorias se articulam nos processos territoriais de tal forma que permitem legitimar a apropriação do território pelo capital. Sem o que permaneceremos na abstração. A superação da análise abstrata exige, portanto, um programa de estudo que assuma o compromisso de responder essas questões. Mas importa plantá-las, enfatizar a existência das mesmas, vislumbrar seus sentidos. Existem pesquisas realizadas que nos permite vislumbrar a multiescalaridade das disputas territoriais, nos termos em que a estamos apresentando, fundadas no complexo categorial da luta de classes, e não apenas em conflitos pontuais, ou conflitualidades sem a menor importância para a apropriação do território pelo capital. As disputas territoriais quando investigadas desde o complexo das lutas de classe exige o estudo da articulação de diversos complexos sociais – na introdução indicamos três: arquitetura, economia e educação. A estes poderíamos acrescentar o direito, e como qualquer complexo se materializa no espaço a geografia se faz presente em todos os complexos do ser social. A tese fundamental que postulamos é que o capital não tem a classe como estratégia de dominação, mas o território. E, com isso, que as lutas de classe são desdobramentos da apropriação e, em decorrência, da socioterritorialização do capital. Os complexos do complexo categorial, do ser social, se realizam no território mediado pela dialética do trabalho.

[2]. Gostaria, nesse “texto insight”, fazer algumas reflexões sobre as teorias do território e da geografia do trabalho, mediadas pela categoria disputas de

território²⁰. Sobre as teorias do território é digno de nota reconhecer as contribuições de Fernandes (2008). Especificamente o conceito de tipologia de territórios. A meu juízo, a tipologia dos territórios supera as concepções que postulam o território como espaço homogêneo, neutro e administrável. Ao incorporar em seu escopo as categorias governo, apropriação e relações sociais admite a conflitualidade endêmica da produção capitalista do território. Com isso, permite uma visão mais realista do território do capital. Postula a perene disputa, entre os campos de força do trabalho e do capital, no território, enquanto houver a propriedade privada dos meios de vida²¹.

Se há avanços consideráveis nas contribuições de Fernandes, não deixa de haver limites. E o principal, na nossa visão, é a abstração persistente em sua formulação. Desta forma, sua teoria necessita ser enriquecida pela complexidade da realidade. Esta realidade, como aludido anteriormente, é organizada pelo capital.

Por paradoxal que possa parecer Fernandes (2010) reconhece a existência deste, mas não incorpora à sua teoria da tipologia dos territórios a dinâmica do capital, tampouco aproxima tais categorias para analisar os movimentos socioterritoriais ou os problemas agrários que têm na Reforma Agrária seu objeto por excelência. Por conseguinte, não concebe as disputas territoriais como disputas entre classes fundamentais e os campos políticos por elas fundados: o das forças do capital e as do trabalho, ainda que as

²⁰ Como vimos anteriormente, para extrair todas as conseqüências de uma “teoria crítica espacial adequada para apreender a dinâmica do capitalismo contemporâneo” possui muito pouca importância situá-la no século XXI. As pesquisas geográficas (HARVEY, SOJA, SANTOS, LEFEBVRE, entre outros) mostram que tudo que vivemos hoje, no século XXI, foi decorrente, mais intensamente, dos acontecimentos do último terço do século XX, e que se acumularam desde antes. Em termos do conceito período histórico foi lá, ainda no século vinte, que iniciou a geohistória do presente. Então preferimos compreender a contemporaneidade a partir da dinâmica insurgente que se instaurou com a reestruturação produtiva do capital, que muitos nomeiam como a Terceira Revolução do Capitalismo Industrial.

²¹ Como indicado anteriormente, talvez o mais pertinente, pela criticidade que Fernandes (2008) imprime à sua teoria da tipologia dos territórios, ao contrário de propriedade ou área, falarmos em apropriação territorial, porque esta já contém aquela. A problemática da posse, propriedade e apropriação foi discutida por Hegel em *Introdução à Filosofia do Direito*. Essa obra foi criticada por Marx em *Crítica a Filosofia do Direito de Hegel* e as questões relevantes dessa crítica foram retomadas em diversas de suas obras, como nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844* e na *Questão Judaica*. A leitura imanente dessas obras é fundamental para explicar as disputas territoriais contemporâneas, e, sobretudo, a dialética da tipologia dos territórios formulada por Fernandes.

disputas territoriais se travem dentro do território do capital. Sua teoria se desenvolve ao largo complexo categorial do capital; procurando lastrear suas críticas nas disputas paradigmáticas, que se resumem meramente a disputas teóricas e conceituais. Parece mesmo acreditar que os conflitos fundamentais do território do capital possam ser resolvidos nesse âmbito. Uma perspectiva que nos parece impotente para apreender teoricamente e superar politicamente os processos e desdobramentos decorrentes da apropriação do território pelo capital.

E aqui cabe uma reflexão sobre *a categoria imaterial*, já anunciada na introdução, porque esta categoria também parece justificar o investimento teórico de Fernandes nas disputas paradigmáticas. O território imaterial também parece fortalecer sua conceituação de território. Mas devermos ter atenção porque Fernandes parece reinventar o significado clássico de imaterial. Ele parece conceber o imaterial como um território específico, que compreende idéias, teorias, conhecimentos sistematizados, etc. Diferente da forma clássica como o *imaterial* foi concebido, por Gorz (2005), Amorim (2009), Marx (1993) e outros. Para estes o *imaterial* assume importância decisiva no território do capital, mas não porque o que está em disputa sejam as idéias, visões de mundo, concepções ou “paradigmas”. Estas disputas estão no campo das ideologias e não do imaterial. Imaterial não é negação do material ou tangível. Está relacionado, fortemente, com a teoria do valor e, por conseguinte, com a teoria do capital. Sobretudo a valorização da força de trabalho. Ambas estas teorias, da força de trabalho e do capital, envolvem a socioterritorialização do trabalho industrial e das lutas de classes. O que se tornou mais nítido e explícito no século XXI com reestruturação produtiva do capital. O trabalho industrial pelo seu refluxo e compressão em relação à socioterritorialização dos serviços de telecomunicações e informática e a necessidade de qualificar e requalificar, em curto período de tempo, uma população suficiente para acompanhar a 4ª Revolução Tecnológica e a mudança da base técnica de produção, com a incorporação de insumos intensivos em conhecimentos; e da luta de classes porque impôs-se a revisão da tese que admitia ser o proletariado (operário de macacão) o protagonista e portador da emancipação humana do capital. Todas essas questões

reascenderam a problemática do imaterial, do trabalho social total, do intelectual coletivo, do trabalho abstrato, da teoria da força de trabalho e da grande indústria. A teoria das classes sociais foi reconceituada a partir de Marx (POSTONE, 2006), sob fortes críticas às teses leninistas. Toda uma literatura que Fernandes parece desconhecer.

A teoria da revolução leninista, posicionamento que apostou na transição do capitalismo ao socialismo pela tomada do poder e substituição da anarquia do mercado pela regulação do planejamento estatal, perdeu legitimidade. Além disso, perspectivas que se apóiam em tais teses não encontram razões e fundamentos para explicar as lutas de classes que explodem em todos os lugares no território do capital, ainda que em proporção menor na tradicional fábrica capitalista, centro nevrálgico das lutas de classe. É no campo e não nos centros urbanos que as lutas de classe assumem proporções que transcendem ao local e se fazem territorial: marchas cruzam avenidas, ruas, bairros, municípios e estados. Em alguns estados da federação, como Alagoas, são os movimentos sociais da terra, com suas bandeiras vermelhas e palavras de ordem que enfrentam os choques policiais nas greves de professores, e tomam a frente nas lutas e greves de muitas outras categoriais profissionais. Uma completa inversão histórica está em que os camponeses e seus movimentos assumem o protagonismo das lutas rebeldes contra o capital, enquanto o proletariado parece assistir atônito “a banda passar” (POSTONE, 2006).

As disputas que Fernandes (2008) vislumbra se apresentam, sempre, como se fossem externas às disputas entre os sujeitos que produzem os territórios. Parece mesmo que são os paradigmas e as disputas entre eles que promovem as disputas territoriais e não as disputas as teorias e os paradigmas.

Ao contrário de partir das determinações do território concreto, Fernandes (2008) parte de paradigmas ou teorias abstratas do território. Não seria o objeto que orienta os critérios de análise e uso do método, mas este. Se realmente se deseja trabalhar com a categoria kuhniana de *paradigma* é necessário uma radical reconceituação da mesma, porque os pesquisadores e teorias da realidade social não dispõem de uma cepa que possa ser seccionada e

tomada como referência para ser levada ao laboratório e aí ser medida, pesada e misturada com reagentes químicos, visando atingir resultados previstos. Se nas Ciências Naturais podemos escolher um método e testá-lo várias vezes para encontrar um resultado que se aproxime do resultado planejado, ou visando confirmar hipóteses prováveis ou já testadas e confirmadas, nas Ciências Humanas não temos esse nível de controle e os métodos não estão disponíveis às nossas mãos. De tal modo que, nas Ciências Humanas, o pesquisador não dispõe de plena liberdade para escolher o melhor método que lhe aprouver.

Por outro lado, no campo das Ciências Humanas não é o poder explicativo de uma teoria emergente que derruba a força explicativa das teorias vigentes, que perdem vitalidade no tempo; quem derruba as teorias vigentes ou emergentes é a reconfiguração das séries causais dos objetos, que se transformam de acordo com as transformações da realidade concreta. É isso que explica a longevidade das teorias da sociedade em comparação a das teorias das Ciências Naturais. Portanto, o que informa os limites de uma teoria social é a transformação da realidade e não a perda de validade do método. Não é “falsificando” uma teoria ou método que contribuímos com o avanço das Ciências Humanas. Quando, por exemplo, a dinâmica territorial muda a configuração geográfica, fazendo aflorar outra configuração. Esta traz em si, séries causais específicas, num complexo categorial genuíno, que precisa de um método adequado para ser descoberta. E, uma vez descoberta, seja capaz de explicá-la, tornando visíveis suas múltiplas determinações sociais, diferentes escalas e dimensões. Mas essa configuração geográfica, renovada, nunca é absolutamente incólume aos antigos componentes territoriais, sempre traz resquícios do antigo, sempre é híbrida, por isso as teorias sociais vigentes nunca são totalmente descartáveis pelas emergentes, como o são nas Ciências Naturais.

O corpo categorial se faz presente na configuração territorial e não nas idéias ou paradigmas do pesquisador. Por mais refinado que estes sejam. “As categorias são formas de ser”. Para apreender a nova configuração territorial o pesquisador tem que rastreá-la, visando descobrir as séries causais desta configuração e, só então, poder com um método adequado conceituá-la. É

necessário dominar a linguagem específica de um objeto para torná-lo visível, para explicitar o seu conteúdo mediante categorias específicas, de modo plausível e inteligível. É neste processo que, segundo penso, se pode apreender as determinações fundamentais de um objeto de pesquisa.

Sabemos agora que devemos apreender os sentidos das disputas territoriais na *produção sociogeográfica* dessas disputas, o que envolve os sujeitos que a produzem e as determinações sociais que se encontram nesta produção: as classes sociais e seu movimento na dinâmica do capital.

Se o contexto dessa produção se faz na ordem capitalista, e o território que se disputa é atravessado pela dinâmica metabólica do capital, é necessário conhecer essa categoria profundamente, sem o que esse desconhecimento passa a ser o primeiro obstáculo para a apreensão do objeto que se tem em mira como pesquisa. Afinal, o que é o capital? Como o capital constitui o território? Como forja a multiescalaridade? Não podemos esquecer que o território do capital é um território minado em disputas com o campo de forças do trabalho. E em cada lugar e local, em termos de escala e dimensão, tais disputas deverão variar mais ou menos de forma radical.

Assim, poderíamos afirmar que se o território é um composto de relações, poder (governança) e propriedade (apropriação); ele, na realidade geohistórica conformada pelo capital é, essencialmente, capitalista. Se o conteúdo do território é capitalista a tipologia dos territórios também o será. Então deveríamos discutir, na tipologia dos territórios as relações sociais capitalistas, a governança do capital e a apropriação (posse e propriedade) do capital. Note que estamos nos deslocando de uma perspectiva ampla e genérica, de tipologia territorial, para nos aproximarmos de sua concreção. E esse deslocamento deve reconhecer, em primeiro lugar, o espaço em que a tipologia existe. Trata-se, então, de uma específica tipologia de territórios, uma tipologia dos territórios do capital.

Problematizando o território nestes termos, o que propomos é uma reconceitualização da teoria dos territórios. Fundamentalmente uma teoria tipológica resultantes da aproximação entre a teoria social marxiana e a teoria da geografia crítica. É uma aproximação mais efetiva entre Geografia Humana e Economia Política. Está por ser demonstrado se a hipótese do desprezo que

estas Ciências da Sociedade tiveram durante o “longo século XX” encontra justificativa política; pois se aproximadas criticamente podem revelar geograficamente a dinâmica da exploração e da dominação do capital, em suas múltiplas dimensões e escalas, o que deixaria o rei nu: o capital descoberto de sua aura fetichista que encobre a barbárie e as forças demoníacas, isto é, a destrutividade metabólica da natureza e a desumanização do ser humano.

É nesta aproximação que vejo a necessidade de discutir as relações entre território e trabalho. Pois se é este que produz aquele, precisamos ganhar consciência, que os componentes da tipologia dos territórios têm que ser discutidos considerando o trabalho. Isto é, da mesma forma que propomos nos deslocar de uma perspectiva genérica da tipologia para uma perspectiva específica, para apreender o território do capital, deveríamos analisar as disputas territoriais específicas para apreender o território do trabalho. Paratanto, deveríamos tomar como objeto de investigação, na teoria da tipologia dos territórios, as relações sociais do trabalho, o poder do trabalho e a apropriação (produção e distribuição) territorial do trabalho. Mas também na perspectiva do trabalho. O que são coisas radicalmente distintas (POSTONE, 2006).

Ora se a sociedade capitalista é marcada, de alto a baixo, e por todos os lados, pela clivagem entre capital e trabalho – pois além do território é o trabalho que também constitui o capital, tanto em sua forma viva e variável como fixa e constante – necessariamente o território é atravessado por este conflito. Em suma, as disputas territoriais que se materializam multiescalarmente, desde os lugares e locais, ganhando proporções globais, são determinadas pelas disputas entre capital e trabalho. E, para não deixar dúvidas, considero as disputas que ocorrem entre sindicatos de empresas e de trabalhadores como disputas eminentemente capitalistas. Mesmo quando os sindicatos de trabalhadores recorrem à greve. Isto não significa dizer que tais lutas não tenham importância nas disputas, ou que não fragilizem o poder do capital de alguma forma. Que os trabalhadores devam deixar de lutar ou deixar de fazer greve. Significa apenas que todas as conquistas alcançadas desta forma se inscrevem e circunscrevem à geografia do capital e seu território e, por isso, são facilmente subsumidas. Se há conquistas pelos

sindicatos dos trabalhadores, o que é inegável, estas perdas são suportadas pelo capital. Enfim, não superam as relações sociais capitalistas que alienam, reificam e dominam os trabalhadores, independente do salário e benefícios que uma categoria profissional possa conquistar. O salário é preço e não valor.

Chegamos assim, acredito, a uma questão decisiva. A relação entre território e valor. Por quê? Porque é aqui que se encontra o núcleo duro das lutas camponesas contra o capital, mas também o “núcleo crítico” da Questão Agrária, e que parece distante, pelo que tenho ouvido e lido (ainda insuficiente para qualquer afirmação segura), do foco dos principais debatedores e suas teorias acerca do território. Mas este núcleo fundamental das lutas camponesas, a relação entre território e valor, só ganha clareza e amplitude quando envolvida com a teoria da tipologia dos territórios e do que o próprio Fernandes (2008) vem desenvolvendo como movimentos socioterritoriais.

No capitalismo parece-nos incontornável enfrentar a relação entre trabalho e território sem abordar a problemática entre território e valor. Mas a intenção aqui, pelo menos neste texto, não foi fazer uma aproximação entre as teorias do território e do valor – estou fazendo tal aproximação, mais ainda preciso de tempo de estudos para lhe conferir a forma que desejo que assumam –, senão discutir a disputa territorial em termos da valorização do território e, de forma ainda muito limitada, na problemática das lutas camponesas. Uma primeira aproximação neste sentido será realizada no próximo ensaio. Mas ele está circunscrito à forma simples de valor e não ampliada como seria necessário. Trata-se apenas de uma primeira aproximação e as limitações das formulações são visíveis. Como todo início é vivenciado com insegurança, esta não pode ser maior do que a vontade, caso contrário a impotência e o imobilismo se instauram. Situação que parece nos encontrarmos. Sigamos!

Conhecimento e Produção no Espaço do Capital: uma análise a partir da forma simples de valor

Observando a análise da “forma simples de valor²²” em Marx, Rubin ressalta a socioterritorialidade existente no complexo categorial do trabalho. O intercâmbio de mercadorias, que apenas é possível por elas conterem a mesma grandeza de trabalho incorporado no seu corpo, é concebido por Rubin como a síntese de “inter-relações e mútuos condicionamentos do trabalho [entre os diversos] membros individuais da sociedade²³”. Esta compreensão é coerente com a conceituação de Marx. Este quando admite a atividade laboral em sociedades concretas chama atenção do fato de o trabalho se realizar dentro do tempo de trabalho *socialmente necessário* para produzir mercadorias. O “socialmente” comparece nesta conceituação para afirmar e enfatizar o caráter sociográfico do trabalho²⁴. Caráter que se estende à mercadoria e que Rubin chama atenção de também existir na “forma simples de valor” e na sua forma desdobrada, a “forma equivalente geral”:

/.../ mercadorias que contêm as mesmas quantidades de trabalho ou que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho, têm, portanto, a mesma grandeza de valor. O valor de uma mercadoria está para o valor de cada uma das outras mercadorias assim como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra²⁵.

Porém, quando Marx e Rubin pensam em mercadorias têm em mente apenas sapatos, alimentos, vestuário, entre outros valores de uso. Não

²² Marx. *O Capital*. Livro Primeiro, Vol. I, p. 54.

²³ Rubin. *A teoria marxista do valor*, p. 96.

²⁴ Uma das características mais importantes da sociabilidade do trabalho é a potência de ele se espacializar. Essa espacialização é, entretanto, paradoxal, negativa e daninha à classe trabalhadora: do campo e da cidade, formal e informal, regularizada ou flexibilizada. A espacialização do trabalho, de igual modo, espacializa o capital que, através desta espacialização, amplia os processos de dominação e exploração sobre o trabalho, em termos reais e formais. O fundamento é óbvio: por ser portador de relações sociais, na medida em que o trabalho se espacializa, espacializa as relações e formas sociais capitalistas. Forja, contraditoriamente, o território do capital; e fortalece, desta forma, a dominação do capital sobre si mesmo. Portanto, a perspectiva ontológica do espaço geográfico pelo trabalho contribui para explicar não só as disputas territoriais, mas a espacialização da exploração da força de trabalho pelo capital. Inclusive os processos que valorizam a força de trabalho, os da educação formal.

²⁵ Marx. *O Capital*. Livro Primeiro, Vol. I, p. 48.

analisam a força de trabalho na metamorfose que a forma mercadoria se desdobra. Esta metamorfose se desdobra da forma simples de valor, na tensão entre forma relativa e equivalente, à forma total de valor; esta, por sua vez, avança até se configurar em forma geral de valor (como descrita no livro 1, volume 1, em *O Capital*). E, veja bem, a força de trabalho é considerada, por Marx, como “mercadoria especial”. E ele sabia que “a comensurabilidade dos trabalhadores produtores de mercadorias /.../ exige diferentes graus de treinamento ou requerem habilidades específicas²⁶”. Ora, se tal assertiva é razoável a curiosidade aguça em saber, de forma quase natural e impositiva, pela própria seqüência lógica do texto de Marx: qual o tempo de trabalho socialmente necessário para o trabalhador desenvolver²⁷ tais “habilidades”, e quanto tempo deve durar os “treinamentos” para se alcançar tal desenvolvimento? Isto porque é por intermédio destas mediações que se processa a qualificação, enriquecimento ou valorização da força de trabalho. Isto é, que a força de trabalho se transforma em valor de uso e, na modernidade capitalista, como Marx demonstrou, em capital variável.

De acordo com Rubin “Marx lidou com esse problema, ao distinguir trabalho qualificado de trabalho simples e propor a redução de um a outro²⁸”. Assim fazendo, sustenta Rubin, “Marx [foi] fiel à sua visão geral do tempo de trabalho como medida de valor [pois] reduziu um dia de trabalho qualificado a um dado número de dias de trabalho simples²⁹”.

Na seqüência de suas observações, sempre tendo como referência *O Capital*, Rubin explicita a seguinte proposição:

Trabalho simples é ‘o emprego dessa simples força de trabalho que todo homem comum e corrente, em média, possui em seu organismo corporal, sem necessidade de educação especial’ (*O Capital*, Vol. I, p. 11). Em contraste com o *trabalho simples*, chamaremos de *trabalho*

²⁶ Regatieri. *Negatividade e ruptura*. p. 16.

²⁷ A apropriação, na nossa visão, admite o empoderamento do conhecimento: a aquisição. Como processo torna a força de trabalho apropriada como valor de uso, isto é, a valoriza, no sentido de enriquecimento: enriquece a força de trabalho, a torna mais rica e produtiva, eleva a sua capacidade de produzir mais em menos tempo. Eis o sentido da escolarização e da qualificação no capitalismo.

²⁸ Regatiere. *Negatividade e ruptura*, p.16.

²⁹ Rubin. *A teoria marxista do valor*. p.174.

qualificado aquele que requer um aprendizado especial, ou seja, ‘uma aprendizagem mais longa ou profissional e uma educação geral mais importante que a média dos trabalhadores’³⁰.

Nestas reflexões sobre a mercadoria força de trabalho está explícito que o conhecimento enriquece a força de trabalho. Presente desta forma no complexo categorial do trabalho ele aparece muito timidamente na necessidade de “treinamento” e no pressuposto de “habilidades específicas”, para realização da “dialética do trabalho” (LUKÁCS, 2004). O posicionamento teleológico do “sujeito que se põe a trabalhar” admite que neste “pôr” há conhecimentos, “elaboração dos meios”, sem o que o “sujeito” é impotente frente à necessidade de mobilizar a causalidade: as séries ou cadeias causais existentes na natureza, para transformá-las em causalidade posta. Como esse conhecimento foi incorporado à força de trabalho, não se pergunta. Tal questão foi deixada de lado. Talvez por admitirem sua obviedade ou a importância de se explicar a gênese da mais-valia e outros complexos categoriais, fundamentais à reprodução ampliada do capital; ou mesmo a hipótese de o conhecimento ser imanente ao ato de trabalho. O que nos instiga a “torcer o rabo do leão”.

Veja, “reduzir um dia de trabalho qualificado a um dado número de dias de trabalho simples” não responde como o conhecimento é incorporado ou apropriado pela força de trabalho. Não responde como a força de trabalho foi enriquecida e valorizada para desenvolver, através de “habilidades específicas”, a produtividade que lhe confere distinção no processo de produção de mercadorias. Mas a força de trabalho, ela própria, é uma mercadoria e precisa ser produzida, inclusive a partir da formação da força de trabalho docente³¹ e discente. O que nos intriga é saber se não haveria, também, neste caso, um processo de trabalho específico que produz e valoriza, neste processo, a mercadoria força de trabalho? Parece ter sido,

³⁰ Rubin. *A teoria marxista de valor*. A segunda citação feita por Rubin é de Otto Bauer, “Qualifizierte Arbeit und Kapitalismus”, *Die Neue Zeit*. Stuttgart, 1906, Bd. I, nº 20.

³¹ Na 3ª das Teses Sobre Feuerbach esse postulado é cristalino: “A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (Marx & Engels. *A Ideologia Alemã*, p. 28).

justamente, deixado de lado, a dialética teleologia e causalidade que existe no processo de trabalho que põe a força de trabalho como fim: a valorização, qualificação ou enriquecimento da força de trabalho.

O próprio Rubin, especialista na teoria do valor em Marx, e concordando com Otto Bauer, ressalta que o trabalho complexo ou trabalho qualificado³² contrasta com o trabalho simples, justamente porque ele “requer um aprendizado especial”, “mais longo ou profissional”. Portanto, “uma educação geral mais importante que a média dos trabalhadores”. Ora, numa sociedade mercantil abstrata, real, mas não concreta, organizada por “empresas privadas isoladas, *formalmente independentes* umas das outras; cuja vinculação direta entre produtores individuais e mercadorias se estabelece na troca [direta de mercadorias]; [e que tanto as empresas isoladas quanto os produtores individuais] estão materialmente relacionados /.../ com o resultado da divisão do trabalho³³”, esta visão seja satisfatória. Mas na sociedade moderna, industrial e capitalista, mundializada, monopólica, controlada internacionalmente pelos conglomerados econômicos multinacionais, associados a bancos, com suporte do Estado Nacional, em que a ciência e a tecnologia se constituíram em força produtiva, é insuficiente e impotente para desvendar a trama categorial que valoriza a mercadoria força de trabalho. E mais, é incapaz de compreender como o conhecimento se transforma em mercadoria e a natureza dessa transformação no processo sociometabólico de reprodução do capital.

Se a força de trabalho é uma mercadoria como outra qualquer. E, portanto, sujeita às mesmas determinações sociais, é razoável admitir a necessidade de um determinado tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la. E mais, que “[forças de trabalho] que contenham as mesmas quantidades de trabalho ou que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho [formadas no mesmo período], têm, portanto, a mesma grandeza de valor [a mesma quantidade de tempo dedicado a apropriação de conhecimentos]³⁴”. Continuando com o mesmo raciocínio, “o valor da [força

³² Não se pergunta o como e as implicações desta qualificação.

³³ Rubin. A teoria marxista do valor. p. 23.

³⁴ Marx. O Capital, Livro I, p.48.

de trabalho] está para o valor de cada uma das outras [forças de trabalho] assim como o tempo de trabalho necessário para produção de uma [força de trabalho] está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra força de trabalho³⁵”].

A única alteração feita no texto original de Marx foi substituir a categoria mercadoria por força de trabalho, que é uma mercadoria. Portanto, o conteúdo categorial da proposição foi mantido. Mas tal alteração desencadeia uma rica problematização da teoria do valor em Marx. Impacta diversos pares categorias do complexo trabalho: trabalho produtivo e improdutivo; trabalho material e imaterial; trabalho concreto e abstrato. Nossa hipótese de trabalho é que a forma abstrata de apreender a natureza dessas diversas formas de trabalho deixou escapar o que lhe dá concretude: a formação da força de trabalho, o “ser do sujeito que realiza o posicionamento teleológico” (LUKÁCS, 2004). Não é nosso objetivo desenvolver todas as implicações de tais impactos neste opúsculo. Nossa intenção é, tão somente, vislumbrar o impacto da teoria social da forma simples de valor, contida em *O Capital*, sobre o que comumente compreende-se como qualificação profissional, no capitalismo contemporâneo, onde se processa, de forma viva e a luz do dia, a transformação do conhecimento em mercadoria. Sem desconsiderar a relevância problemática do tempo histórico, esforçamo-nos em relacionar tais impactos com a geografia do capital: seu espaço ou território.

Dado nossa objetivo o primeiro passo é admitir que o conhecimento e a força de trabalho constituem a interioridade do ser humano. É imanente ao corpo do trabalhador e se desenvolve dentro dele, mas mediante a socialização. E isto é um problema para o capital. É um problema porque o capital para reproduzir o seu ser, se valorizar, se fortalecer e se socioespacializar pressupõe força de trabalho qualificada, enriquecida ou

³⁵ Sabemos que há diferenças na valorização da força de trabalho pelo sistema de escolarização erigido pela políticas educacionais do Estado Nacional. Forças de trabalho formadas no mesmo período escolar apresentam grandezas diferentes de valor. Isto porque a valorização da força de trabalho não se processa única e exclusivamente na hora/aula, mas em diversos outros tempos e espaços, numa multiplicidade razoável, onde se efetiva a apropriação social de conhecimentos. Mas para usufruir deste tempo é necessário liberdade. O problema é que na sociedade capitalista a distribuição desse tempo livre para a apropriação de conhecimentos é desigual e determinado pela luta de classes. As classes são organizadas e reproduzidas dentro desse tempo. Tanto cultural quanto ideologicamente.

valorizada. O capital expropria aquilo que é imanente à força de trabalho: a sua capacidade produtiva. Essa capacidade é forjada na apropriação de conhecimentos. O capital, então, precisa transformar o conhecimento em mercadoria, e fazê-lo em múltiplas escalas, espacialmente³⁶. Precisa controlar, sobretudo, a jornada de trabalho que produz conhecimento como mercadoria. Controlando tal jornada controla, inclusive, a socialização do conhecimento. Tudo isto está ligado ao controle e reprodução sócio-cultural e espacial da mercadoria força de trabalho.

Ora, o capital para se reproduzir em forma multiescalar, isto é, espacialmente, primeiro precisa abstrair o conhecimento e a força de trabalho do corpo humano do trabalhador. E ele o faz mediante o sistema de escolarização³⁷. Mas a escolarização precisa ser concebida, ontologicamente, dentro do complexo do trabalho. admitindo-se esta vinculação, a escolarização constitui momento decisivo do “trabalho social total”. É deste modo que nos esforçamos em apreender a escolarização no território do capital. Caso contrário fica-se prisioneiro de sua manifestação imediata e aparente: à rede escolar, às instituições escolares: unidades autônomas e independentes, geridas por normas específicas, estabelecidas por uma política de Estado ou de Governo; aos entes políticos que conformam o sistema de controle institucional, formado por diretores, inspetores, coordenadores e supervisores pedagógicos, etc.; às escolas construídas e distribuídas entre os entes da federação, localizadas fisicamente em bairros ou cidades, e dinamizadas pelo trabalho pedagógico dos docentes e discentes, e outras funções escolares que dão suporte a realização deste trabalho.

O local ou espaço onde existe uma unidade escolar é circunscrito a uma cultura singular que determina a visão de mundo dos sujeitos pedagógicos. A

³⁶ Isto é feito com qualquer mercadoria, como por exemplo: caderno, lápis, computador, borracha, régua, etc.

³⁷ Há um salto fenomenal nesta proposição. Entre a abstração e o processo de escolarização há complexas mediações. Para compreendê-la consultar *Ciro Bezerra – Conhecimento, Riqueza e Política*. Maceió: EDUFAL, 2009. O capítulo um deste livro é composto por dois itens. O primeiro discute como isso ocorre abstratamente e o segundo concretamente. Portanto, analisa as múltiplas implicações do processo de escolarização. O livro *Modernidade, Conhecimento e Teoria Social*, que está sendo organizado para publicação em outubro de 2011, na V Bienal Internacional do Livro em Alagoas, também aprofunda essa problemática nos ensaios nele contido.

redução tradicional da escolarização a atividade de ensino, anula a possibilidade de ver a escolarização como processo de enriquecimento da força de trabalho. Que qualifica esta mercadoria em todo o sistema e não apenas em um momento diretamente ligado à formação para o mercado de trabalho: os cursos técnicos de qualificação profissional e a educação superior.

Através do sistema de escolarização o capital forja “produtores de conhecimentos, isolados e independentes”, alocados em disciplinas específicas: Matemática, História, Língua Portuguesa, entre outras, que para trabalharem essas disciplinas, ministrá-las, precisam de “habilidades e treinamentos”. Apenas desta forma é possível socializar, capitalística e espacialmente, em termos multiescalar, o conhecimento. Mas aqui há outro problema, a mercadoria conhecimento não pode ser intercambiada com outra mercadoria conhecimento. O professor de História não socializa o seu conhecimento com o mesmo conhecimento apropriado por outro professor de História, mas com quem demanda tais conhecimentos. Mas além dos sujeitos que demandam conhecimentos é necessário produzir algo que condense os conhecimentos de uma forma que facilite esta operação, que opera a circulação de conhecimentos produzidos socialmente. O livro é esta forma. Não qualquer livro, mas o livro didático. O manual de medicina, arquitetura, engenharia, economia, química; todo e qualquer tipo de manual ou livro didático, faz circular o conhecimento como mercadoria necessária ao enriquecimento da força de trabalho que é demandada pelo capital.

Há, então, algo singular que ocorre na “forma simples de valor” da mercadoria conhecimento. Como o conhecimento está dentro do ser humano, e é constitutivo da força de trabalho, o capital promove o confronto entre seres humanos, entre os sujeitos pedagógicos: docentes e discentes. Não é um confronto corporal que coloque em risco a vida destes trabalhadores acabados e em potencial. O que está em questão, neste caso, é a socioterritorialização e/ou desterritorialização do tempo utilizado para a apropriação de conhecimentos. Tempo que é determinante para a reprodução do trabalhador assalariado, desta espécie ou classe de trabalhadores que realizam múltiplas funções e ocupações no mundo do trabalho. Como postulamos àqueles que

dispõem de maior tempo de liberdade para se dedicarem a apropriação de conhecimentos se armam melhor para o enfrentamento da luta travada em momento oportuno no mercado humano de trabalho.

A distribuição diferenciada do tempo de liberdade para a apropriação de conhecimentos está estreitamente vinculada à hierarquia sociográfica da sociedade capitalista. Mas também a socioterritorialização dos conhecimentos em lugares específicos: as unidades escolares, em qualidade e quantidade, à população existente em um território: bairros, municípios, aldeias e conjunto de aldeias, regiões e o Estado Nacional.

O conhecimento se socializa no uso ou apropriação do território ou “território usado”. Como “território usado”, isto é, como valor de uso, o território é expressão material da produção social do trabalho. Deste modo o espaço se *socioterritorializa* capitalisticamente na medida em que é dividido em fragmentos de propriedades territoriais privadas ou coletivas, em áreas e metros quadrados, valorizados de acordo com a infraestrutura que o constitui: o trabalho incorporado em construções, tecnologias e serviços disponibilizados no território, a distância que estabelece a correlação entre oferta de habitação e pontos de cultura, entre outras coisas, eleva o valor da propriedade aí localizada e, conseqüentemente, seu preço. Assim, o preço de mercado de uma propriedade varia de acordo com o preço de custo de produção da propriedade no território e o custo de reprodução do território. O que faz variar o imposto predial e territorial urbano.

As relações sociográficas que determinam o preço do concreto metro quadrado se abstraem no território usado do espaço geográfico capitalista. Deste modo, o território do capital se confunde, contraditoriamente, com o território da força de trabalho. Isto é, com a socioespacialização dos conhecimentos, que valorizam a força de trabalho no território, de forma diferenciada entre os trabalhadores assalariados e as classes sociais, que não simplesmente o habitam, mas são os responsáveis diretos em reproduzir a cidade na sua totalidade. Eles abastecem as cidades com as mercadorias necessárias a sua existência e reprodução. Põem-na em movimento através das diversas formas de transportes e sua cadeia produtiva; do comércio e sua cadeia produtiva; dos serviços e sua cadeia produtiva; do sistema financeiro e

sua cadeia produtiva; do sistema de escolarização e sua cadeia produtiva. Mas é neste último sistema que é produzida e reproduzida as pessoas que personificam as formas sociais, que legitimam e fazem as relações sociais acontecerem: as profissões. É esta forma social que simboliza social e economicamente o enriquecimento da força de trabalho. Esta, por sua vez, movimenta todas aquelas cadeias produtivas. Por isso propomos entender a escolarização como constitutiva do “trabalho social total”. E, assim fazendo, a força de trabalho socioespacializa as formas do uso do território, dilata e expande o uso da fronteira do território, da propriedade territorial, redefinindo as fronteiras de bairros inteiros, municípios, estados, regiões e nações. As migrações e deslocamentos de grandes volumes de forças de trabalho são determinadas por esta dinâmica.

No movimento espacial do capital, não apenas prédios e imóveis, mas bairros inteiros viram “rugosidades”, enquanto outros florescem e se dinamizam. O mesmo ocorre com a força de trabalho. Massa e grandeza de forças de trabalho, enriquecidas pela apropriação de conhecimentos, viram sucatas ou “rugosidades” porque “perdem utilidade para o capital”. Por isso são desempregadas, subempregadas, terceirizadas, precarizadas.

A “rugosidade” da geografia miltoniana é uma categoria que além de caracterizar o aspecto físico das cidades, pode caracterizar também aquilo que é seu conteúdo, *élan vital*, que faz prosperar as cidades: a força de trabalho qualificada, responsável tecnicamente pela inovação de produtos e processos. O uso da força de trabalho pelo capital movimenta a cidade e o território. Esse movimento é o que dá vida e animação a cidade. Forja-lhe a dimensão humana, a humanização das cidades. Quando o capital migra de um território a outro desvitaliza a cidade, deixa para trás prédios, casas e seres humanos sem vida cultural, movimento, com precarização de tudo. De vivas as cidades morrem. Verdadeiros cemitérios de casas, prédios, estradas. Cidades desvitalizadas são encarnação mórbida de valor, trabalho incorporado à infraestrutura das cidades mortas, semimortas, que existem como zumbis. Veja bem, isto não constitui capital morto, na acepção marxiana; mas, corretamente, “rugosidade”. Empresas falidas, máquinas e tecnologias ultrapassadas, substituídas por outras que aumentam a produtividade do

trabalho, forças de trabalho que perderam a razão de ser para o capital não são, também, capital morto, mas “rugosidade”. Apenas têm valor no museu de máquinas e tecnologias, como antiguidade e recordação.

Há uma hierarquia vertical, social e econômica, e uma hierarquia horizontal, espacial e geográfica. A hierarquia vertical e econômica é visível na divisão sociotécnica do trabalho, na distribuição de cargos, ocupações e salários, em cada organização econômica, independente do setor em que ela se encontre. Já a hierarquia horizontal e geográfica é visível na divisão do território.

Territórios ocupados por centros tecnológicos, universitários, de pesquisas, bibliotecas, concentração de especialistas, cientistas e pesquisadores, redes de transportes que reduzem a distância entre o ponto da habitação de uma massa de força de trabalho em potencial e pontos de organização cultural: escola, museu, cinema, teatro, biblioteca, universidade, entre outros, são mais valorizados do que territórios que apresentam escassez de riquezas, principalmente de trabalho qualificado e acumulado historicamente.

Uma cidade é resultado da acumulação geohistórica de trabalho social. As hierarquias geoeconômicas dividem e alocam a força de trabalho potencial, transfigurada em profissional, pela escolarização. Forças de trabalho que, transformadas desta forma, passam a se confrontar entre si por ocupação de postos de trabalho, oferecidos pelo capital. Mas o trabalho pedagógico se realiza em múltiplas temporalidades no território. Nesta multiplicidade ocorre a personificação das formas sociais das profissões³⁸. Tanto o conhecimento quanto a força de trabalho, em um mesmo tempo-espço, conformam-se em mercadorias.

Tendo em vista que as relações sociais capitalistas se caracterizam como relações sociais entre coisas, as profissões são essas coisas que revestem o ser humano de máscaras, que permitem as pessoas participarem do

³⁸ É desta forma que os seres humanos se confrontam, como força de trabalho, como mercadorias. Através de formas sociais personificadas no processo de escolarização. Como indicamos, estas formas sociais são as profissões. O confronto ocorre no mercado de trabalho entre profissionais, na disputa por ocupações ou postos de trabalho. Mercado onde os seres humanos circulam como mercadorias.

baile do mercado de trabalho, encobrendo a natureza capitalista do processo de escolarização, onde ocorre a transformação do conhecimento e da força de trabalho em mercadoria. Aqui, na escolarização³⁹, ocorre, portanto, o mesmo fenômeno reificante e fetichista da forma geral de valor, desdobrada da forma simples, onde a forma relativa do valor é a “mercadoria professor” (força de trabalho docente) e a forma equivalente do valor a “mercadoria estudante” (força de trabalho discente).

Cabe lembrar que este é apenas um momento, muito específico, da metamorfose do conhecimento mercadoria, a forma simples de valor. Mas nela já se observa a dimensão da dialética do trabalho. O posicionamento teleológico e a complexa interação entre teleologia e a mobilização das séries causais que envolvem o conhecimento e a qualificação profissional. Seria mais prudente, na perspectiva de Marx da forma simples de valor, conceber a qualificação profissional como valorização da força de trabalho. É pressuposto para desmistificar o processo de dominação que ocorre na qualificação profissional, já que as profissões não são mais do que máscaras personificadas pelas forças de trabalho.

Então, resumindo, o capital consegue extrair o conhecimento do trabalhador através do mecanismo da abstração. Para não assustá-lo, se aproxima com ar de simpatia e admiração. Sorri para o trabalhador. O cativa. E põe-se a conversar. O que faz o trabalhador falar sobre sua arte e saberfazer. Os olhos do capitalista brilham de alegria e comoção diante de tanta sabedoria acumulada. O capital demonstra encantamento. Passa a conhecer os domínios de sua arte e técnicas. Elogia o trabalhador. Passa a registrar o que pode e como pode de sua fala. Depois leva para a mesa do administrador e do engenheiro tudo que anotou. É chegada a hora de racionalizar em processos práticos e operacionais essas informações. Os conhecimentos práticos são reformulados e reformatados, muitos se transformam em “código fonte” dos programas elaborados com o auxílio dos analistas de sistemas. Desta forma viram componentes das máquinas, do microcomputador. O capitalista patenteia em nome da empresa esses feitos

³⁹ Escolarização é um processo de socioterritorialização do conhecimento produzido, socializado e apropriado socialmente.

extraídos do trabalhador, incluindo aqui o dos administradores, engenheiros e analistas de sistemas, que também são trabalhadores assalariados. A ganância do capitalista não se limita a socioespacializar esses feitos às fábricas: empresas industriais, agrícolas, comerciais, financeiras e de serviços. Há também as escolas. Os conhecimentos, então, são sistematizados em livros, cartilhas e manuais por escritores especializados, auxiliados por uma complexa divisão sociotécnica do trabalho.

É neste movimento perpétuo, que a dinâmica do capital se confunde com a própria vida das cidades. Os conhecimentos e as forças de trabalho são renovados e inovados, contribuem para novas descobertas, promovem a inovação tecnológica e da ciência, que aperfeiçoam as máquinas existentes e/ou criam outras modalidades de máquinas. Neste processo há saltos, ocorrem revoluções científicas e tecnológicas, transforma-se a base técnica de produção e, certamente, a escolarização. O conhecimento e a força de trabalho estão na base do processo que criam máquinas para fazer máquinas. E, com o conhecimento expropriado do próprio trabalhador, o capital passa a dominá-lo e oprimir seus filhos, numa extenuante jornada de trabalho de estudos, leituras, exercícios, testes e provas. E diz para confortá-lo: “quem estuda Deus ajuda”. E os filhos do trabalhador, desesperados, retrucam: “preferimos o inferno”, “queremos queimar na fogueira com os evangélicos”. Bem, aí não tem jeito, o pai é evangélico /.../ só cacete faz os filhos se calarem e “respeitarem” os adultos e mais velhos, a geração que os educam a se conformarem como “perpétuos esteios do capital”.

Claro está que a socioterritorialização desses conhecimentos, num processo complexo de divisão sociotécnica do trabalho, o que compreendemos como escolarização, procede com a desterritorialização geohistórica de outros conhecimentos, não de um trabalhador, mas da inteira classe de trabalhadores assalariados. Quanto mais esses conhecimentos se socioespacializam no território do capital, mediado pelo complexo sistema de escolarização, mais os trabalhadores (incluindo aqui a força de trabalho docente e discente), em seu conjunto, isto é, a classe trabalhadora, se empobrece relativamente ao enriquecimento do capital.

A formação escolar, em geral, e a qualificação profissional, em

particular, na sociedade do capital, formam técnicos e trabalhadores espacialmente. Desenvolvem uma pedagogia própria e uma qualificação própria: a qualificação profissional da força de trabalho. Aqueles que qualificam a força de trabalho têm que ser ininterruptamente qualificados porque os conhecimentos técnicos e as tecnologias mudam incessantemente. Com a política de inovação esses processos e produtos aceleram a própria mudança. E para operar tecnologias e máquinas novas é necessário força de trabalho adequada, habilitada e treinada.

Quando pensamos em uma sociedade inteira, e em seu funcionamento, nos damos conta de quão importante é a qualificação para o trabalho. E, concomitantemente, o trabalho sem qualificação. Uma população de um território com alto índice de analfabetismo configura um território, de igual modo, pobre, porque constituído de força de trabalho empobrecida, com pouco tempo investido à apropriação de conhecimentos. Pobre cultural, econômica e territorialmente.

Mas para a classe trabalhadora há coisa pior que isto. Quando o capital condensa o conhecimento, abstraído do trabalhador, em meios de produção: máquinas, tecnologias, instrumentos de trabalho. E põe-no a trabalhar sob o seu comando⁴⁰ elimina toda e qualquer autonomia no processo de trabalho. E, desta forma, a qualificação ou valorização da mercadoria força de trabalho institui-se na institucionalização de todo um sistema logístico de qualificação profissional, em ideologia. Isto é, a população em geral passa a desejar ser qualificada para se transformar em mercadoria, buscando ser valorizada pelo capital no mercado de trabalho, quando assumir a condição de população economicamente ativa. Uma população de jovens que desejam ser técnicos,

⁴⁰ Aqui há dois movimentos. Não só o conhecimento se transforma em mercadoria, mas a força de trabalho também é transformada em mercadoria pela escolarização. A transformação do conhecimento em mercadoria pressupõe a transformação da força de trabalho em mercadoria. Uma vez realizada essa transformação, como DNA transportador, o educador e os transfigurados por ele em profissionais; formados, assim, por aqueles, podem transportar de um lugar a outro os conhecimentos apropriados e acumulados. O que explica a *socioespacialização do conhecimento no sistema capitalista*. Um processo que tem escapado aos olhos críticos do planejamento urbano. O sistema de transporte é o sistema que faz circular a mercadoria força de trabalho. Os educadores e professores, de um modo geral, e que, especificamente, qualificam técnicos e profissionais, são as locomotivas do mercado humano de trabalho; constituem, ligando-os localmente por unidades escolares, enormes regiões e legiões de forças de trabalho enriquecidas, a população economicamente ativa.

advogados, economistas, médicos e engenheiros são reificados em mercadorias, nesta coisa que são as profissões. As profissões são formas transfiguradas de ser humano em mercadorias pelo sistema de qualificação profissional. As migrações, já o dissemos, encontram nessa dinâmica fecundas explicações.

Mas, retomando nossa problemática central, o capital confronta, então, a mercadoria força de trabalho, que se apropria de conhecimentos na forma de mercadoria, para reproduzir o seu ser-precisamente-assim no mercado de trabalho. Uma das mercadorias, seu pólo ativo, é o professor ou educador. E a outra mercadoria? A outra mercadoria é, logicamente, uma mercadoria de mesmo conteúdo, é igualmente força de trabalho. Mas esta apresenta um detalhe, é força de trabalho potencial. A esta o capital atribui a forma social de estudante, aluno, discente.

Admitindo a “forma simples de valor” proposta por Marx em *O Capital*. A força de trabalho docente apresenta um “papel ativo”, é a “forma relativa valor” e “expressa o seu valor” na força de trabalho discente, a força de trabalho potencial, inserida no percurso da qualificação ou profissionalização. Neste percurso a força de trabalho discente apresenta-se, segundo Marx, como “passiva”, é a “forma equivalente de valor”, é uma força de trabalho “na qual é expresso o valor” da força de “trabalho docente⁴¹”.

Em outros termos, o “corpo” da força de trabalho discente vai conformando, na medida da sua formação, a forma valor da força de trabalho docente: “ao relacionar-se com a [força de trabalho discente] como corpo de valor, como materialização dos “conhecimentos produzidos, socializados e socialmente apropriados”, a força de trabalho docente torna o valor de uso da força de trabalho discente material de sua própria expressão de valor⁴²”.

⁴¹ O termo “expresso” significa aqui, que na medida em que os conhecimentos são produzidos, socializados e apropriados socialmente pelos sujeitos pedagógicos discentes, este passa a ser expressão dos sujeitos pedagógicos docentes.

⁴² O valor de uso da força de trabalho discente é a expressão material do valor da força de trabalho docente – dos conhecimentos apropriados durante o tempo de trabalho socialmente necessário para constituí-la enquanto tal – pois a força de trabalho discente é corpo de valor – dedicação de tempo para a apropriação e produção de conhecimentos socializados no percurso de escolarização –, materialização dos conhecimentos apropriados.

O fundamento desta reflexão é a teoria do valor de Marx, que postula que “o valor de uma mercadoria se revela quando esta é posta em relação com outra /.../ [e] para que uma delas expresse seu valor, deve se confrontar com outra ‘concretamente diferente’”⁴³.

É preciso aludir um último ponto que levantamos no texto, para não ficar solto. Trata-se de discutir a espacialização social a partir do trabalho. Considerando as reflexões anteriores podemos entender as cidades como formas sociais abstratas do “trabalho social total”, isto é, produção social. Na perspectiva dos planejadores urbanos, arquitetos, engenheiros, administradores, geógrafos, entre outros, certamente as cidades assumem outra conceituação. Mas postulamos que para além da população que a habita, dos estudos demográficos, as cidades são uma materialização do trabalho. Isto é, a infra-estrutura urbana, a malha viária, as linhas de transportes, etc., são manifestações da força de trabalho; bem como a distribuição e organização de toda essa materialização em bairros, municípios, comunidades. Portanto as cidades são, no capitalismo, uma determinação do movimento do capital, inclusive a organização, sistematização e socialização dos conhecimentos mediados pelo sistema de escolarização, que têm como objetivo maior, no capitalismo, a qualificação da força de trabalho.

A luta de classe que ocorre no território do capital tem anulado geohistoricamente as forças políticas do trabalho. Sempre preocupadas com questões imediatas de salários, sobrevivência ou bem-estar dos trabalhadores assalariados, a partir da fábrica. Nunca preocupada com a organização e distribuição das riquezas sociais no território. Muito menos com o tempo de trabalho socialmente necessário para o enriquecimento da força de trabalho. Tempo de apropriação social de conhecimentos que é múltiplo e multiescalar, e não se reduz a hora/aula.

Tem sido deixado de lado o fato da organização das cidades, a socioespacialização, quando aloca a população em geral no território está distribuindo a força de trabalho, valor, riquezas e o conhecimento. A distribuição do enriquecimento da força de trabalho, por exemplo, através do

⁴³ Marx. O Capital, Livro I, p.48.

processo de escolarização que envolve um complexo sistema de escolas, qualificação e formação da força de trabalho docente, bibliotecas, transportes utilizados para deslocamento dos sujeitos pedagógicos também é determinado pela organização da cidade. A cidade, também ela, é uma forma social que decorre das relações sociais de produção e, portanto, expressa o valor trabalho. O trabalho é impresso na materialidade da cidade.

Na organização citadina o capital se materializa espacialmente: concentrando e centralizando riquezas e pulverizando e depurando a pobreza dos arredores dos centros e “áreas nobres” do território. Nobre pelo acesso a cultura, conhecimento, fábricas, escolas, sistema financeiro, hospitalar, serviços, etc.

A qualidade de vida, estar próximo aos centros comerciais, médicos, educacionais, bens culturais: livrarias, cinemas, teatro determina o preço dos terrenos e moradias por metro quadrado. Terrenos nos centros urbanos têm preços muito acima dos terrenos em locais sub-urbanos na periferia do epicentro industrial, comercial, financeiro e cultural. Inclusive das escolas onde lecionam força de trabalho docente com maior grau de formação e qualificação. As escolas, os professores que socializam conhecimento residem, pelo menos fazem força para residirem, em centros urbanos.

O que se vê na organização das cidades é, assim, a materialização ou expressão de como o trabalho abstrato, o valor ou riquezas produzidas, se incorporam, horizontalmente, em estradas, prédios, hospitais, lojas. O que se observa nisto é a socioespacialização ou socioterritorialização do capital e, conseqüentemente, da força de trabalho.

Com este texto esperamos contribuir, com muitos outros pesquisadores, no esforço de demonstrar a fecundidade da teoria social de Marx para explicar os processos de sociabilidade na modernidade capitalista. Com esta intenção tomamos a forma simples de valor para explicar a transformação do conhecimento em mercadoria através da qualificação profissional. Esforçamo-nos em questionar a naturalização do processo de opressão, dominação e exploração do processo de escolarização.

Neste ensaio procuramos conferir materialidade ao que pode ser

nomeado de *ontogeografia do trabalho*. Tentamos enfatizar que a cidade e sua materialidade, que se revelam nas paisagens urbanas e campestres, possuem um “ser do sujeito que se põe teleologicamente no mundo”. Esse ser é a força de trabalho. Por conseguinte, a paisagem geográfica decorre da incorporação de conhecimentos, que a constitui enquanto tal. Chamamos atenção para o fato da socioespacialização dos conhecimentos ocorrer no processo de escolarização, pelo trabalho pedagógico, e que a laboralidade desse trabalho é dominada pela forma mercantil, no território do capital. A próxima sessão discutirá com mais detalhes essa *ontogeografia do trabalho*.

Ser Social, Espaço e Capital: por uma *ontogeografia do trabalho*

Quando refletimos sobre as ocupações da força de trabalho nas empresa nos deparamos com a *dialética entre relações sociais* (determinada pela economia) e *formas sociais* (personificadas desde o sistema escolar, mas definidas dinamicamente pelo mercado de trabalho). Esta dialética compreende a tessitura material da *sociografia do capital*⁴⁴ - conforme exposto na introdução. A *ontogeografia do trabalho* funda-se em duas perspectivas teóricas: na teoria da dialética do trabalho de Lukács e na teoria de espaço da Geografia Crítica, formulada por alguns geógrafos brasileiros (Milton Santos, Rui Moreira e outros), que estão convencidos da importância da problemática ontológica para a geografia e contribuíram para a formulação do que aqui estamos cunhando de *ontogeografia*. A perspectiva, também ontológica de Gramsci, pode contribuir para a teoria da tipologia dos territórios de Fernandes (2008). Por outro lado, a abordagem da disputa territorial, desenvolvida por Feliciano, pode-nos ajudar nessas aproximações, para desvendar a conflitualidade dos territórios do capital. Além dessas aproximações são necessárias outras mediações, que, segundo penso, podem ser apreendidas no desenvolvimento das teorias do espaço. Teorias que foram desenvolvidas por Milton Santos, Lefebvre e Harvey, mas que se encontram esboçadas na obra de Bettanini (1982). Portanto, a leitura imanente das principais obras miltoninas, lefebvrianas e harveyanas, sobre espaço e território, são imprescindíveis à construção de uma *teoria ontogeográfica do trabalho*.

Encontramos, até certo ponto, em Edward Soja (1993), sobretudo em sua obra *Geografias Pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*, uma fonte para realizar esse investimento teórico. Esta obra é uma crítica à hegemonia epistêmica da “consciência teórica do tempo” e, ao mesmo tempo, síntese teórica das críticas espaciais, formuladas na década de sessenta do século XX. Até certo ponto, porque Soja se filia ao viés fenomenológico e existencialista, ignorando as formulações ontológicas de Gramsci e Lukács (2004 e 2010) e, inclusive, a *sociografia do capital e sua*

⁴⁴ Dois pensadores clássicos foram fundamentais nesta essa percepção: Hobbes e Hodgskin.

territorialidade. E não há mesmo, em Soja, qualquer sinal de interesse em discutir a relação trabalho, espaço e território. Isto é, formular uma *ontogeografia do trabalho*.

Acreditamos ser este programa de estudo que contribuirá para alargar a compreensão da *geografia social na modernidade* e a *sociografia do capital* nesta geografia. Outro fato de relevância similar é a reconceituação e deslocamento da Geografia Social para uma Geografia do Trabalho porque esta compreende aquela. Sobre esta, Thomaz Junior vem realizando persistentes investimentos teóricos que, se associados à teoria da tipologia dos territórios, e esta à perspectiva materialista e ontológica do trabalho e do espaço, ajudará, a decifrar os processos sociográficos do território do capital.

Ora, a teoria social marxista, desde os teóricos clássicos, atribui peso relativo às ocupações e lugares na *sociografia do capital*. A pertinência dessa atribuição, de pesos diferenciados, está relacionada à determinação dos complexos categoriais na reprodução do ser social (LUKÁCS, 2004). Têm prioridade em tal gênese aquelas ocupações que se desdobram no complexo categorial do trabalho. Este é o *topos* fundamental da *sociografia do ser social* e não apenas da *sociografia* erigida pelo *capital*. Isto é o que explica ser o trabalho o complexo categorial fundante daquela *geografia na modernidade social*, a que nos referimos anteriormente.

O complexo categorial do trabalho é um *topos* que se distingue qualitativamente de outros *topos social na modernidade*, quando consideramos a reprodução da *sociografia do capital* em sua totalidade. As ocupações e lugares do trabalho, o complexo do trabalho em si, e não o da família, igrejas e templos, corporações militares, entre outros, são decisivos para a acumulação e dinâmica do capital. Entretanto, não há como o complexo do trabalho existir sem os demais. Eles lhe são complementares e indissociáveis.

O complexo do trabalho se caracteriza por ser um complexo de complexos. Por isso, na reprodução sociometabólica do capital, o complexo do trabalho envolve e articula todos os demais complexos, na objetivação do ser social no território do capital. Assim, o fato de admitirmos diferentes complexos que contribuem, geohistoricamente, para reproduzir o ser social,

inclusive a autonomia significativa entre eles, não significa concordar com a tese do relativismo, que afirma que a tendência à complexificação da sociedade promove a *dispersão* e a *fragmentação social*. Relativismo e ontologia são irreconciliáveis como visões de mundo e processos de análise do real. Para o relativismo há tantas formas de compreender o ser social que a sua unidade tornar-se ininteligível; por conseguinte, a *sociografia do capital* é indeterminável, seja em termos geográficos, sociológicos, econômicos, culturais ou históricos.

Há, realmente, na sociedade do capital, uma primazia do complexo categorial do trabalho, na reprodução do ser social, conforme Marx e Lukács demonstraram. Esperamos que esta primeira aproximação ao que cunhamos como *ontogeografia do trabalho* tenha ficado clara. Ela se verifica na realidade do ser social, antes mesmo de ser vislumbrada no pensamento.

Trata-se de discutir, então, o ser que se espacializa mediante o trabalho ou, o que é o mesmo, a espacialização do ser social pelo trabalho, no território do capital. Daí deriva-se o termo *ontogeografia*. Ele torna mais claro o nosso objetivo, entender a espacialização do ser social, a socioterritorialização, mediada pelo complexo do trabalho. Espaço, natureza, trabalho e território revelam-se, portanto, as chaves categoriais para observar a trama da *tipologia do capital*.

A problemática suscitada pela espacialização da *tipologia do capital* é pesquisada, teoricamente, na Geografia do Trabalho; que, por sua vez, está vinculada a Geografia Humana. Este enquadramento suscita muitas questões e ponderações: como a Geografia do Trabalho, ganha materialidade, dentro da perspectiva ontológica, tal como formulada anteriormente? Como o trabalho, em sua objetividade espacializante configura, de igual modo, uma *tipologia do trabalho* em contradição à *tipologia do capital*? Como o complexo categorial do trabalho espacializa o ser social forjando, em tal espacialização, os diversos complexos do ser social e, dentro desses complexos, diferentes lugares e uma multiplicidade de ocupações específicas e complementares? Ora, essa *ontogeografia* ou o movimento dinâmico do ser social no espaço, que tem como protoforma o trabalho, é o que caracteriza a especificidade da Geografia do Trabalho. O objeto de sua consciência teórica é a espacialização

do ser social mediado pelo trabalho, logo a geohistoricidade desta espacialização revela a materialidade ou conteúdo dessa Geografia. Isto é o que acredito ser necessário demonstrar por esta disciplina cunhada como *Geografia do Trabalho* que, até onde sei, não o foi.

Isto posto podemos abordar a Geografia do Trabalho desde a perspectiva ontológica formulada por Lukács (2004, 2010). Este autor demonstrou o momento preciso em que foi desencadeado o desdobramento desta Geografia. Trata-se do *momento ou modelo originário do trabalho humano, onde emergiu o que formulou como dialética do trabalho*. Este modelo e esta dialética esclarecem que o ser social ao posicionar-se teleologicamente diante da natureza, movido pelo princípio natural da auto-conservação, promoveu dois acontecimentos originais e imbricados que o distinguirá, daí por diante, do ser biológico e do ser mineral. Tal fato, em termos originários, compreende a reflexão que precede e preside ação e a elaboração dos meios necessários a transformar as legalidades ou nexos causais, naturais ou existentes, imanentes a natureza, em causalidade posta, mediante um projeto.

Nesse momento ocorreu, conforme Lukács (2004), o salto ontológico; o que deu origem ao ser social. Um ser que passa a existir, como tal, através da dialética do trabalho. Vinculado a esse momento originário, o ser social jamais poderá se libertar de suas determinações ontológicas: a teleologia, a elaboração dos meios e a causalidade. Determinações que permitem sua reprodução e continuidade, como gênero específico entre outros gêneros, encontrados na natureza. Por isso Lukács concebe o trabalho como protoforma do ser social, signo que desencadeia sua espacialização, desde que iniciou o intercâmbio com a natureza, a partir do salto ontológico.

Note que nesta dialética há a presença da elaboração dos meios, a atividade do conhecimento, o saber fazer ou técnica. Que, mediante a dialética do trabalho, é desenvolvido e acumulado historicamente. Sem essa atividade a teleologia jamais se realizaria, isto é, alcançaria o objetivo do projeto ou o que o ser do sujeito que se posiciona teleologicamente se propõe a realizar como telos (LUKÁCS, 2004). A elaboração dos meios é, simultaneamente, educativa e pedagógica, permite a correção de falhas e o

aperfeiçoamento e lapidação do próprio ser social, por essa atividade mediadora, que é o trabalho. Esse processo desencadeia outro, o processo de auto-superação do ser social pelo trabalho, abrindo-lhe um horizonte de possibilidades ilimitadas, que caracteriza o processo evolutivo do gênero humano. Podemos afirmar, então, que mediante o trabalho o ser social se espacializa. E nesta espacialização configura lugares, locais e territórios.

- **Espaço – quinto elemento da dialética do trabalho**

Mas há um quinto elemento, presente nesse momento fundante do ser social, que não é proposto na formulação de Lukács (2004); e que é tão fundamental quanto os elementos presentes na dialética do trabalho. Além da teleologia, elaboração dos meios, causalidade e natureza, se faz presente, no *momento originário do trabalho humano*, o espaço.

O espaço está presente no instante mesmo em que o ser do sujeito se posiciona teleologicamente diante da natureza, envolve ambos. Compreende sujeito e objeto relacionados situacionalmente, isto é, ontologicamente presentes e situados num lugar, o que envolve tudo o que diz respeito a eles. Isto explica o fato das relações não existirem antes, depois ou fora do espaço. Por outro lado, há um espaço material e físico, concreto, que posteriormente passará a ser medido: a distância entre sujeito e objeto, entre ser humano e natureza, ser humano e alimento e entre os próprios seres humanos. Hoje essa distância original, como muitas outras que dela se sucederam, são medidas por diferentes artifícios ou tecnologias e técnicas de medida, como é a fita métrica, a régua, entre outros.

Na medida em que o ser humano atua sobre a natureza mediante o trabalho, num espaço específico, inicia-se o desdobramento do ser do sujeito que se posiciona teleologicamente. O processo evolutivo do ser social, sua espacialidade, passa a constituir uma temporalidade específica, que marca o devir da temporalidade inaugural, fundada pelo trabalho humano, no espaço. Desta forma, pressupomos originar-se a espacialidade do ser do sujeito que se

posiciona teleologicamente, no ato originário do trabalho. O que constitui, propriamente, da forma como o entendo, o objeto de investigação da Geografia do Trabalho. É também o que supomos explicar o termo *ontogeografia*: a grafia ou traço que o ser do sujeito posicionado teleologicamente produz na dialética do trabalho, para conseguir conservar-se vivo. É nesse exato momento que se inaugura a espacialização do ser social.

Ao admitir o espaço na dialética do trabalho de Lukács (2004), incorporamos a ela uma nova determinação categorial, o que a ampliará. Uma vez admitido o espaço na dialética do trabalho, desde o momento originário do ser social, como determinação social, não há mais como dissociar ser social de espaço. A dialética do trabalho é ampliada e complexificada em seus termos. O espaço é integrante do processo evolutivo do ser social. A sociografia derivada da dialética do trabalho é a materialização de complexas formas de enriquecimento e concreção efetuadas pelo ser humano. Mas, neste caso, é mais pertinente falar em território, em território “usado”, “produzido”, e mesmo “criado”. A sociografia de um território não é mais aquela paisagem originária do espaço originário, vislumbrada unilateralmente por um ser humano que vive de colheita. Aqui a espacialização do ser social não acontece plena e significativamente na dialética do trabalho, o ser humano é determinado ainda por suas necessidades e pela escassez de alimentos⁴⁵.

A espacialização do ser social revela o desdobramento das potencialidades, a princípio mudas, do ser humano e da natureza. As descobertas que sucedem da elaboração dos meios é apenas um exemplo irrefutável das potencialidades encontradas na *ontogeografia do trabalho*. Num momento geohistórico subsequente, a elaboração dos meios ganha autonomia da atividade laboral, do trabalho, para constituir-se em complexo autônomo: fabricação de instrumentos, objetos e símbolos. Mas tais

⁴⁵ Evoluindo dos bandos de homínídeos para a organização de grupos nômades, o ser humano ainda labora atividades demasiadamente limitadas. É no sedentarismo com as técnicas agrárias que ocorrerá a primeira grande revolução no gênero humano. A partir de então a espacialização ocorrerá, predominantemente, mediada pela dialética do trabalho, num processo contínuo de auto-superação dos limites naturais, num afastamento geohistórico das “barreiras naturais”.

atividades pressupõem a apropriação de conhecimentos, as técnicas ou saber-fazer e as tecnologias adequadas. Foi assim que se estabeleceu o vínculo inextricável, até hoje, entre trabalho e educação.

A espacialização a que nos referimos pode ser traduzida, materializada e percebida, nos complexos sociais existentes, que se especializam e se desdobram, sempre a partir de uma base material que o antecedeu: a espacialidade anterior. Portanto, os complexos do ser social se desdobram de uma realidade anterior. Sua fonte originária é o complexo do trabalho, abstraído no momento originário do trabalho humano. Este momento contém determinações sociais simples, mas possui o poder de explicar os processos complexos, objetivos e subjetivos, que conferem geohistoricidade ao ser social. Entretanto, ao momento originário de Lukács (2004) é necessário incluir o complexo categorial espaço para evidenciar a dinâmica da *ontogeografia do trabalho*.

O movimento geohistórico do ser social nasceu no momento originário desse ser, e passou a se projetar num movimento infinito, em espiral, sem nunca poder eliminar ou se dissociar dos cinco elementos presentes no momento originário: teleologia, elaboração dos meios, de um lado, e a natureza e séries causais de outro, todos situados espacialmente: no espaço originário.

Contudo, é preciso reconhecer que o poder explicativo do momento originário de Lukács (2004) não pode ser universalizado. Como abstração é demasiadamente limitado, como o próprio Lukács (2004) reconhece em diversas passagens, no capítulo sobre *O Trabalho*. Para explicar realidades concretas que envolvem o campo da Geografia do Trabalho, na contemporaneidade, é necessário incorporar diversas mediações que conferem concretude ao ser social, à sua geohistoricidade, sem o que qualquer iniciativa teórica rigorosa e com pretensões à formular uma Geografia do Trabalho naufragará.

Exige-se, então, na análise de realidades concretas considerar as mediações que lhe dão vida e dinamismo. Mas a ontologia de Lukács é incomensuravelmente superior às ontologias utilizadas para compreender a Geografia Humana, como as ontologias de Sartre, Heidegger e Buber

analisadas por Soja (1993, p. 145-190). Apesar de essas ontologias reconhecerem o espaço como determinação ontológica do ser social, naufragam em suas demonstração por não vislumbrarem um complexo categorial que informa o processo evolutivo do ser social. Tais ontologias não têm o seu obstáculo na abstração, mas na ancoragem em hipótese sem nexos com o mundo dos seres humanos. A fenomenologia e o existencialismo são casos típicos de naufrágio teórico, como teremos a oportunidade de demonstrar em outro texto, que tomará este como base e continuidade.

O espaço aparece muitas vezes como imperativo categórico, como no caso de Platão e Kant, e, inclusive nas abordagens neoplatônicas e neokantianas. É o que ocorre quando admitimos que o espaço é produzido idealmente ou atribuímos ao poder da subjetividade força desmesurada⁴⁶.

No caso do complexo categorial do território, por exemplo, a sua concretude também é determinada pelas categorias do momento originário e, portanto, pode ser explicada pela dialética existente entre trabalho (teleologia e elaboração dos meios), natureza (nexos causais ou causalidade natural) e espaço (situação que compreende e memoriza o desdobramento de toda essa trama). Mas como o território é uma categoria concreta, que envolve muitas determinações e não apenas as determinações originárias, e mesmo estas apresentam formas específicas e às vezes de difícil identificação por estar recoberta de sentidos geohistóricos, o que se observa é uma justaposição de sentidos nas categorias do momento originário, ressignificadas pela materialidade do espaço e combinadas a outras determinações sociais. O que cria enormes dificuldades metodológicas para se apreender as múltiplas determinações sociais de categorias concretas como o território.

Sobre o complexo categorial do território, objetivação do movimento do ser social no espaço, é possível afirmar que, apesar de toda amplitude e complexidade categorial, se faz presente nele as categorias determinativas propostas por Fernandes (2008): trabalho (relações sociais), natureza

⁴⁶Ainda não é ora de aprofundarmos os problemas que existem em tal atributo. Só estamos chamando atenção dos problemas gerados nas teorias desarmadas de explicação ontológica, materialista, ainda que em termos abstratos. Ela é fundamental para apreender o movimento dinâmico das realidades concretas e suas determinações complexas.

(propriedade) e um certo controle do movimento articulado entre eles (governança)⁴⁷. Postos em movimento, a dialética entre os componentes do território confere materialidade ao espaço, sempre erigindo novos complexos e determinações, como o complexo da cultura e da política, entre outros complexos. No território do capital, por exemplo, a organização e disposição dos complexos sociais manifestam, geohistoricamente, o conflito de interesses de diferentes grupos, classes e suas frações.

Vemos, assim, se estabelecer a complexificação do território, a trama das relações, propriedade e governança na dialética do trabalho, quando admite-se, na *sociografia do capital*, a presença de interesses conflitantes em lutas e disputas, pela apropriação de poder e riquezas. O que faz emergir conflituosidades antes inexistentes. Muda-se, por exemplo, as relações de poder que, no momento originário, se restringia ao controle do homem sobre a natureza, e agora se espacializa às interações sociais que se desenvolvem entre grupos de interesses e classes sociais, constituindo, por isso mesmo, novas formas e estratégias de poder, mais complexas, sutis e de sentidos vis.

Quando analisamos o território, que é uma configuração mais concreta do espaço social, pois admite relações e formas sociais geohistoricamente determinadas. Formas estas que organizam o trabalho e a natureza numa configuração espacial, constatamos a ressignificação dessas categorias. Isto é, o capitalismo, para construir a *sociografia do capital*, transforma o trabalho em trabalho assalariado, a natureza em propriedade privada da terra e a governança em poder estatal. Este articula o complexo institucional que lhe permite regular a sociedade civil: as práticas sociais e a circulação de valores na fábrica, escola, igreja, entre outros lugares concretos, onde se desenvolvem vínculos sociais. Disputa efetiva, e em potencial, na medida em que o capital pressupõe, sempre, a necessidade de se espacializar; portanto, de se apropriar de novas terras, intensificar a exploração do trabalho assalariado, mais qualificado ou requalificado; e formas de legitimação do poder mais refinadas e imperceptíveis à consciência dos dominados. O que permite aos capitalistas, a princípio, segurança e estabilidade necessária para

⁴⁷ Desde uma perspectiva ontológico-crítica, como a de Lukács, relações sociais, propriedade e governança são condições do ser social e não elementos de uma tipologia específica, de um complexo do ser social: o território.

investir o capital acumulado, sempre em busca de volume crescente de mais capital.

O território do capital não deixa de ser espaço, configuração geográfica, apresentar uma natureza geohistórica singular, marcada pela conflitualidade entre campos antagônicos de forças, o do trabalho e o do capital. O espaço ou território aparece nesse processo conflitivo, configurado pela dinâmica do capital e pelas relações redimensionadas de governança (na figura do Estado Nacional, dos partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais), novas regulações da propriedade, e, sobretudo, formas criativas de controle das relações sociais pelo capital.

Estado e capital interagem para reproduzir o território do capital. Interação necessária para impulsionar a emergência de novas determinações sociais, reguladoras do território em disputa. Nessa nova espacialidade do trabalho, dominada pelo capital, da mesma forma como as normas consuetudinárias controlavam as hierarquias e a estratificação nas sociedades pré-modernas, as leis do Estado forjam governanças, visando limitar a vontade ilimitada, despertadas pelos *mass-média*.

Considerando a perspectiva ontológica e materialista do trabalho a Geografia Humana, teórico e empiricamente, pode ser concebida como dimensão do território materializado pelo capital, constitui-se como modo de pensar a produção e reprodução dessa realidade. É por tal veio que acreditamos promissor explorar, em termos teóricos rigorosos, o campo da Geografia do Trabalho e das teorias do território. Queremos chamar a atenção que no sistema do capital a Geografia do Trabalho está contraditória e, paradoxalmente, imbricada à Geografia do Capital. Desvelar a empiricidade de uma implica, negativamente, descobrir a empiricidade da outra. Por que elas se integram destrutivamente nas disputas territoriais.

A marginalização dos camponeses na geografia do capital no Brasil gerou encaminhamentos antagônicos: organização de movimentos sociais da terra e políticas públicas voltadas para amenizar os conflitos e acirramentos da questão agrária. As políticas públicas mais representativas são Reforma Agrária e a Educação voltada para os assentados da reforma agrária: o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA). O próximo capítulo se

debruçará sobre esse território específico da geografia do capital: a partir de Pesquisas de Iniciação Científica (PIBIC).

CAPÍTULO II

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICA AGRÁRIA⁴⁸

⁴⁸ A nossa intenção neste capítulo é discutir o que incomoda muito aos graduandos de 1º Período da maioria dos Cursos de Ciências Humanas e Sociais: o que explica formulações teóricas sobre a sociedade tão diferentes, como as apresentadas nestas epígrafes? As idéias expostas procuram contribuir para responder a esta questão.

Disputas Teóricas entre os Intelectuais Orgânicos no Capitalismo Agrário

Entre todos os homens que produzem por seus trabalhos, os que só consomem o que produzem e tudo que produzem são os menos proveitosos para o Estado. Tais são os camponeses, os pobres que só cultivam algumas produções de preço vil, que delas se alimentam, que nada vendem, nada compram e só se ocupam de prover, difícil e miseravelmente, às suas necessidades; estes homens que se multiplicam na proporção em que seus governantes os arruinam e arruinam o Estado, enfim perecem, e o território abandonado, não submete senão terras incultas [sem acumulação de conhecimentos, técnicas, ciência e tecnologia] à dominação do soberano.

François Quesnay.

Ó respeitáveis enganadores que troçais de mim! De onde brota a vossa política enquanto o mundo for governado por vós? Das punhaladas e do assassinio!

Charles de Coster.

Através de nossa qualificação e conhecimento crescentes, o trabalho é hoje, provavelmente, dez vezes mais produtivo do que há duzentos anos atrás, e nós temos, certamente, que nos contentar com a mesma remuneração que o servo então recebia. Todas as vantagens do nosso progresso vão para o capitalista e para o senhor da terra. Quando negam qualquer participação nossa no aumento da produção e nós nos associamos para obtê-la, imediatamente somos ameaçados com punição sumária. Novas leis são brandidas contra nós e, se estas forem consideradas insuficientes, somos ameaçados com leis ainda mais severas.

Hodgskin.

Amor, Trabalho e Sabedoria são as fontes da nossa vida. Deviam também governá-los.

Wilhelm Reich.

Diante de tantos fatos e temas relevantes da Sociologia Rural tivemos que optar por um ponto de partida (o que não foi fácil depois de nossos estudos). É preciso, sobretudo, considerar o público que este estudo se dirige: pessoas ligadas aos Assentamentos da Reforma Agrária, a Agricultura Familiar, a Agroecologia, a Assistência Técnica e Extensão Rural (no/do campo), às lutas dos Movimentos Sociais da Terra. Enfim, a todos aqueles que pretendem não só se aproximar, mas participar das ações que essas pessoas empreendem, no planeta em que vivem, lutam e laboram. São com estas pessoas que queremos dialogar com este estudo e é para elas que escrevemos. Por isso, neste primeiro ensaio, procurarei ser preciso, didático, conciso, objetivo e claro na exposição. Mas, no nosso entendimento, o cuidado maior é não bestializar os leitores, tampouco infantilizá-los. Não tratá-los, intelectualmente, como inferiores. E que, portanto, não entenderão a abordagem crítica que imprimiremos ao longo deste livro. Este recurso didático não será possível manter em todos os textos em função da complexidade das categorias e problemas envolvidos.

Queremos dizer, logo de início, que não concordamos com essa sociologia e pedagogia de anãos intelectuais. Essa pedagogia populista e medíocre que se difunde como epidemia nas políticas públicas de educação do campo, por programas e projetos governamentais, financiados pelas Agências Multilaterais. Fazemos uma crítica radical às pedagogias e sociologias do campo que se rendem às caricaturas dos Chico Bento e Zeca Tatu, naturalizadas pelas sínteses literárias, mais sublimes, do Matuto. Caricaturas que muitos intelectuais reproduzem em seus textos dirigidos aos povos do campo de forma naturalizada, alienada e fetichizada.

Os povos do campo não podem ser tratados como “Zé Ninguém”. Eles têm sensibilidade cognitiva, às vezes mais refinada do que os burocratas estatais e acadêmicos. Os povos do campo têm, sim, capacidade de ler e “escutar” o que queremos dizer, desde o legado marxista que nos inspira (REICH, Wilhelm – *Escuta, Zé Ninguém!* 9ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1981). Então prossigamos!

O primeiro esclarecimento importante a fazer é sobre a concepção que temos de sociologia e educação do campo. Na verdade, abandonando para

sempre a conservadora Sociologia Rural e a Educação Rural que, no Brasil, de acordo com os seus mais célebres e lúcidos estudiosos e pesquisadores, como José de Souza Martins, se comprometeu, historicamente, com as elites que oprimem, chacinam, praticam o genocídio de trabalhadores e trabalhadoras do campo, e persistem em reproduzir as relações sociais de escravidão. Assim foi no passado, é no presente e, a depender da ação de cada um de nós, persistirá se reproduzindo.

Os intelectuais daquela Sociologia e Educação Rural, aqueles que a animam e a praticam, viraram as costas aos povos do campo e se fizeram indiferentes à suas lutas por direitos a terra, trabalho e conhecimento. Os intelectuais que deram e continuam dando vida àqueles conhecimentos rurais, recebendo recursos para financiarem suas pesquisas e publicações das instituições de fomento do Estado ou de empresas privadas, para gerar massa de dados que lhes servem de fontes de análise, interpretações e afirmações de sua autoridade intelectual, são organicamente vinculados, sempre de acordo com José de Souza Martins, aos interesses da burguesia: industriais, proprietários de grandes extensões de terra (latifundiários), banqueiros, grandes comerciantes, proprietários de complexos escolares privados, etc. Por esta sociologia e educação só nos interessamos em criticar. Mas há alternativa? Há. E nós falaremos um pouco dela aqui. Mas não apenas falaremos. No último capítulo apresentaremos diversos projetos de políticas públicas voltados para a educação do campo que, acreditamos, podem superar as condições materiais em que vivem os povos do campo. Paratanto, é necessário que os movimentos sociais sejam os dirigentes daqueles projetos. E que todos lutemos pelos compromissos políticos e ideológicos com o projeto de uma sociedade socialista em curso.

A sociologia com a qual vamos trabalhar é a Sociologia do Campo. E ela tem uma história que começou muito recentemente. O tema da Sociologia do Campo difere radicalmente na forma e conteúdo da outra Sociologia. Os intelectuais mais expressivos desta Sociologia, além de José de Souza Martins, são os geógrafos Milton Santos, Manuel Correia de Andrade, Bernardo Mançano, Ariovaldo U. de Oliveira; o economista Francisco de Oliveira, os sociólogos Florestan Fernandes e Ricardo Antunes e os

intelectuais orgânicos da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais Sueli Caldart e Monica Molina. Ora, desde quando geógrafos, economistas, entre outros, têm capacidade de produzir conhecimentos rigorosos em Sociologia do Campo? Há muitos outros! Apesar de carecer de estudo bibliográfico profundo e rigoroso, ousamos considerar, ainda que temporariamente, que estes intelectuais plantaram e adubaram o solo da Sociologia do Campo. Não porque são geógrafos, economistas, filósofos e até sociólogos. Tais nomes são apenas formas sociais que subsumem o conteúdo humano que existe em nós: fetichizando, reificando e coisificando esse conteúdo no território do capital. As formas sociais encobrem, vestem e investem, socialmente, o nosso corpo, para que nós possamos estabelecer vínculos, fazer intercâmbio e vivermos certas relações sócio-históricas. São, portanto, máscaras que personificamos em nossa trajetória de vida, que se encarnam em nossos corpos e rostos, e que nos identificam na sociedade como mercadorias, atribuindo-nos status numa hierarquia preexistente. Encobrem, como um véu que encobre o rosto de uma noiva, todo o nosso conteúdo humano. Na verdade, essas máscaras passam a se revelar como *se fossem nosso conteúdo*. Naturalizando este. Ao naturalizar desta forma o humano do nosso ser vela a nossa natureza humana autêntica.

O que os clássicos da Sociologia do Campo, no Brasil, compartilham é da teoria social. Todos, e muitos outros, não esqueçamos, repudiam a miséria, a discriminação, as desigualdades, a exploração do ser humano por outro ser humano e a opressão. Fatos determinados pela reprodução sociometabólica do capital. Com seus estudos, pesquisas e reflexões desvelam os processos de dominação do capital. Todos, ainda que não tenham tido essa intenção, contribuíram, de alguma forma, para semear e fundamentar a Sociologia do Campo.

Mais recentemente neste solo nasceram novas árvores, sem agrotóxico ou adubos químicos do agronegócio. Constitui essa nova geração Mônica Molina, Sueli Caldart, e Maria Isabel Antunes-Rocha. Há muitos outros. Muitos! Aqui indicamos apenas os que lembramos. Talvez pela frequência com que tem aparecido em livros, dissertações, teses, artigos e outras referências. Entretanto, reconhecemos, todos, unanimemente, que o intelectual mais vigoroso, e sob uma perspectiva gramsciana de intelectual, é

o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A história da Sociologia do Campo, em nosso país, veio ao mundo na década de 80. Nasceu por cesariana, não foi de parto normal, como a Sociologia Rural. Nasceu rebelde e crítica ao sistema capital, às formas de exploração do trabalho camponês, à todas as formas de espoliação de trabalho, no campo e na cidade. Mas sempre esteve como embrião no útero da história: se manifestou nos Quilombos, na Revolução Praieira, nas Ligas Camponesas e, hoje, nas lutas dos Movimentos Sociais da Terra pela reforma agrária. Sua mãe é a “teoria social ‘prático-crítica’” ou filosofia da práxis, como prefere Gramsci. Nasceu no Brasil na derrocada do Regime Militar, quando este passava a viver um novo cenário, impulsionado pelo movimento pela redemocratização; quando, então, os povos do campo e da cidade passaram a enfrentar novos desafios, problemas e conflitos. Dentre estas “a questão agrária” de novo tipo.

Foi no contexto desta conjuntura que emergiu novos sujeitos coletivos. Sujeitos que empunharam novas bandeiras, organização, formas de cooperação, lutas e agenda. Destaca-se neste contexto, como principal sujeito coletivo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Apenas quando este se afirmou e se universalizou na luta pela ocupação, resistência e produção de sentidos de vida, como ser histórico, a Sociologia do Campo pode iniciar, ainda precariamente, reconhecamos, a sua trajetória, como campo de conhecimento, nas Ciências Humanas e Sociais.

Após o ser vem a consciência. Apenas após o ser social existir podem os intelectuais pesquisá-lo abstratamente e apreendê-lo em sua totalidade dinâmica. Só assim podem escrever e dizer algo da historicidade desse ser. Porque o ser é a sua história. A ciência da Sociologia do Campo não se propõe a fazer especulação, a representar um mundo ideal. Fez sua opção pelo materialismo histórico e dialético. Que bom!

A concretude da Sociologia do Campo são os povos do campo, como afirma nosso eminente sociólogo, José de Souza Martins. No mesmo campo de forças políticas, outro Movimento erigiu, o Movimento pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo que, unido aos Movimentos Sociais da Terra, dinamizaram um movimento mais amplo e mais vigoroso: o Movimento

por uma Educação do Campo, ou, simplesmente, Educação do Campo. Esses sujeitos estavam grávidos no seio das terras e lutas que compõe o território brasileiro. Na verdade, a materialidade desses movimentos se fez viva nas lutas pela propriedade da terra contra o latifúndio. Foram silenciados pelos jesuítas e portugueses, depois pelos latifundiários e a burguesia nacional e estrangeira, que se enriqueceram com a monocultura para exportação⁴⁹, depois pelas forças militares e, hoje, pelo campo de forças políticas do agronegócio.

Irmão Israel José Nery, diz que o Movimento pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo “foi constituído em 1998”. Afirmo que esta “articulação foi integrada por representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)”⁵⁰. Mas o cunho ético-político da Sociologia do Campo é revelado nas simples e grandiosas palavras, de outra intelectual: Monica Molina.

Há, entretanto, uma advertência a fazer. É que a Sociologia do Campo está sendo nomeada assim pela primeira vez. No texto de Monica Molina, que socializaremos a seguir, ela está misturada e imbricada com a Educação do Campo. Às vezes, com o mesmo significado, aparece imiscuída à Pedagogia da Terra. Também se faz presente em outras proposições que dão inteligibilidade ao ser social, como a Pedagogia do Movimento, a Pedagogia da Alternância, etc. A Sociologia do Campo nasce, assim, com toda certeza, como Sociologia da Educação do Campo. Mas, o importante a assegurar, é que há uma Sociologia. Monica Molina expõe o seguinte:

Um dos *fundamentos* da [Sociologia] da Educação do Campo é que *só há*

⁴⁹ Em sua obra *História Econômica do Brasil*, Caio Prado Júnior conta esta história através dos ciclos econômicos da agricultura brasileira. Ciclos que parecem determinar a própria História do Brasil. Hoje há abordagens críticas às contribuições desse grande pensador brasileiro. Críticas justas! Mas o valor histórico dessa obra não pode ser desprezado (JUNIOR, Caio P. – *Historia Econômica do Brasil*. 20ª edição. São Paulo: editora brasiliense, 1977) –. A primeira edição é de 1945; portanto, carente de muitos fatos que merecem ser considerados quando lido.

⁵⁰ NERY, Israel J. – Apresentação. In: KOLLING, Edgar J. et all - *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. DF/Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, N° 4, 2002, p. 8.

sentido em constituir processos [sociológicos] pedagógicos específicos às necessidades dos sujeitos do campo vinculados à construção de outro *modelo de desenvolvimento* cuja *base produtiva principal* dê-se a partir das *unidades familiares de produção* e não do agronegócio e do latifúndio. Pois, não haveria sentido desencadear esforços para a produção de teorias [sociais e] pedagógicas⁵¹ para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios.

A base fundamental de sustentação da [Sociologia da] Educação do Campo, à qual se vincula o PRONERA, é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um *espaço de produção agrícola*. O campo é território de produção histórica e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem⁵² (2006, p. 8, grifo nosso).

Nesse extrato Molina oferece uma riqueza de conteúdos e desafios para a educação do campo, enfatizando as implicações do PRONERA no território do campo. O mais significativo é, a meu ver, sua concepção de “território do campo”. Um “território” que transcende o “espaço de produção agrícola”. O “território do campo” compreende outros complexos sociais, como a cultura e a educação; a arte e o teatro. Uma visão certamente crítica, porque hoje, esse “território” encontra-se precário e sob forte influxo com a territorialização do agronegócio e, por conseguinte, desterritorialização do campesinato. Como classe o campesinato resiste e luta com esperança e utopia de conquistar terra com a política pública da reforma agrária e, assim, sua soberania alimentar. Na contemporaneidade do século XXI ainda é a resistência que dá sentido à vida camponesa. Resistência que se manifesta nas lutas e ações programáticas dos movimentos sociais. É nesta disputa territorial, entre as classes sociais camponesas e seus intelectuais orgânicos, contra o capital, no território do capital, que nos empenharemos a compreender o território do capital no campo. Conhecendo melhor para desterritorializá-lo e poder reinventar o

⁵¹ Entendemos Sociologia como Teoria Social. Dizer sociologia é dizer teoria social. Esta procura apreender as determinações geohistóricas do ser humano, a reprodução das relações sociais especificamente humanas, em poucas palavras, o *complexo dinâmico do ser geohistórico*: seus desafios, potencialidades, limitações e, nas palavras de Milton Santos: “perversidades”.

⁵² MOLINA, Monica C. – Introdução. In: CALDART, Roseli (et all). *Como se formam os sujeitos do campo?* Idoso, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

“território socialista do campo”. Mas antes disso e dos projetos de intervenção em políticas públicas, voltados para enfrentar o capital em seu território, o território do capital no campo, achamos necessário discutir os determinantes históricos da sociologia [da educação] do campo e algumas categorias fundamentais. O objetivo é demonstrar como o território do capital foi se constituindo e se legitimando no campo

- **Conceitos Básicos e Determinantes Históricos da Sociografia [da Educação] no Campo**

Na economia primitiva, o homem alimentava-se dos produtos naturais que conseguia através de coleta, caça e pesca. O homem era dependente do que a terra lhe oferecia para viver. Mas aos poucos *aprendeu a cultivar a terra e a produzir seu sustento*, tornando-se menos dependente da natureza e passando a exercer domínio sobre as condições naturais de vida e morte (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 9, grifo nosso).

Os autores admitem com essa assertiva que o momento originário do ser humano foi marcado pela relação com a natureza, e mediada pelo trabalho. O ser humano é, ontologicamente, movido pelo carecimento. É o carecimento que os obriga a estabelecer relações com a natureza e com seus semelhantes. Agindo sobre a natureza, com o seu trabalho, o ser humano consegue o necessário para reproduzir a sua existência. Como o ser humano é um ser geohistórico, numa sociedade primitiva, ele dependia basicamente do que existia na natureza, no território que produzia. Não tinha adquirido conhecimentos necessários para “reduzir as barreiras naturais” e superar seus limites físicos e biológicos. Ao contrário. Num contexto primitivo vivia sob as contingências da natureza.

A agricultura foi o primeiro invento do ser humano; e o libertou dessa dependência. A agricultura é resultado do “aprender a cultivar”, é, portanto, a materialização de uma técnica milenar: o cultivo da terra e a domesticação dos animais. Em sentido preciso, a agricultura consiste em “domesticar” plantas e animais. Desenvolver formas de saber plantar, colher e “criar” animais, estimulando estes a procriarem, visando atender as necessidades de

alimentação e/ou soberania alimentar. Em linhas gerais, é isto que significa “orientar/controlar” a natureza.

Embora a relação ser humano-natureza seja elementar, o que nos permite considerá-la como protoforma do ser social, é mediada pelo trabalho humano. Assim mediada ela contém, em perspectiva geohistórica, o fundamento do desenvolvimento do gênero ou humanidade do ser humano, desenvolvimento que se processa no espaço e é registrado pela história.

Com o desenvolvimento da agricultura, o ser humano fixou-se ao solo e passou a produzir um território estável de maior convivência social, criando as bases do desenvolvimento cultural. Estabeleceu, assim, a possibilidade de dividir socialmente o trabalho, que de simples e sexual, se tornou complexo e social, desenvolvendo especializações, habilidades e competência e, com a propriedade dos meios de produção, a divisão da sociedade em classes sociais. Apenas para exemplificar, a atividade de plantar é diferente de pastorear. E essas têm ramificações, pois plantar couve é diferente de cultivar milho; domesticar cavalos é diferente de criar ovelhas. É o ser que impõe o saber, portanto, a dinâmica da divisão do trabalho. É com esta divisão que acede a especialização e a elevação da produtividade do trabalho. Não há fazer sem saber. Essas atividades estão presentes naquilo que Lukács (2004) concebeu como “dialética do trabalho”. Agrupando as funções e profissões em um processo racional de trabalho, com objetivo de apropriar as riquezas produzidas socialmente. O capital constitui as classes sociais antagônicas; a divisão da sociedade em classes. Na luta de classes há conflitos de interesses e disputas para controlar o poder político do Estado. Assim, criaram-se historicamente as bases materiais, sociais e políticas das primeiras civilizações agrícolas (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 9).

Como imaginar, hoje, que as “bases materiais, sociais e políticas das primeiras civilizações agrícolas” permitiram o desenvolvimento industrial das sociedades capitalistas: o automóvel, o avião, o microcomputador, a internet, o microondas, a geladeira, o botão da camisa, entre outros artifícios? Dois fatos explicam esse percurso da humanidade: “a fixação no solo e a apropriação da terra”.

Apropriar a terra significa trabalhar a terra. E para diminuir as

consequências sociais, econômicas e culturais das expropriação das terras camponesas no Brasil, O Estado e os partidos políticos que o dirigem são obrigados a realizarem as políticas públicas. Como o Estado é dirigido por políticos e partidos que representam o interesse do capital essas políticas raramente são empreendidas para resolver os problemas sociais. São feitas para amenizar a agonia da pobreza e a necessidade das populações marginalizadas. Em se tratando da educação e da produção para os camponeses o Estado ofertará uma educação do campo e uma propriedade com qualidade precária. Será através da luta que essa qualidade poderá ser conquistada. É por isso que a Política Pública da Reforma Agrária ocorre sobre terras devolutas, o que as Leis e os Movimentos Sociais chamam de terras improdutivas, terras sem dono, sem proprietários, terras em especulação imobiliária.

Importa saber como os conhecimentos da agricultura, desenvolvidos pelos camponeses/as, foram primordiais para todo esse desenvolvimento. Se realmente tais conhecimentos foram tão importantes, como se pensa, por que, então, os trabalhadores do campo, os camponeses/as, vivem em condições tão precárias na sociedade capitalista? Por que os anos de escolaridade são menores? Por que o lazer é quase inexistente e a saúde alimentar, paradoxalmente, tão precária? Estas questões podem ser respondidas pela explicação do desenvolvimento capitalista, a começar pela transição das civilizações agrárias para as comerciais.

Foi a partir do *excedente agrícola* que se criaram as condições de transição das civilizações agrícolas para as civilizações comerciais. O desenvolvimento do comércio, ao mesmo tempo em que se nutriu do excedente agrícola também o promoveu e, juntos, criaram as bases para a Revolução Industrial (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 9).

Mas perguntamos: o que é “excedente agrícola”? Que poder ele tem para promover a “transição das civilizações agrícolas para as civilizações comerciais”? E qual a diferença entre essas civilizações? O que significou para humanidade a Revolução Industrial?

Ao revolucionar o desenvolvimento das *forças produtivas da terra e do trabalho*, a Revolução Industrial abriu a perspectiva de um desenvolvimento

ilimitado e livre dos entraves naturais e dos limites da produção agrícola, que se transformou em insumo para a produção industrial (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 9).

Se perguntássemos a um Índio sobre esse ponto de vista possivelmente ele se manifestaria criticamente. Na verdade discordariam radicalmente. O mesmo ocorreria se perguntássemos a qualquer militante político e atuante sobre o movimento verde. Expliquemos. É que os autores assumem, nesse particular, a perspectiva da civilização moderna, industrial e capitalista. Exaltam a industrialização como revolucionária. Capaz de promover “um desenvolvimento ilimitado e livre dos entraves naturais e dos limites da produção agrícola”! Ao posicionarem a industrialização nesses termos ocultam dois movimentos: [1º] a desvalorização da agricultura (do campo e dos povos do campo), insinuada como atrasada e conservadora, e a indústria (o urbano ou cidade) como progressista e revolucionária; [2º] admitem e fortalecem com a tese acima, a necessidade de a agricultura (e seus povos) se sujeitar a indústria (e seus povos); afirma, acriticamente, que “a agricultura se transformou em insumo para a produção industrial”. Ao operar essa “transformação” os povos do campo também foram convertidos em “insumo” para a indústria, como tudo o mais. Ora, o que está provocando a degradação da natureza, a crise de alimentos, o aumento do desemprego e da precarização do trabalho, do analfabetismo funcional e tecnológico, na contemporaneidade, a agricultura ou a indústria? Qual o motor dessa corrida desenfreada e neurótica por lucros na “economia do conhecimento”? O que moveram as duas Grandes Guerras Mundiais, o fascismo e o nazismo? Não é estranho admitir estarmos vivendo na “sociedade do conhecimento” com tanta ignorância, pobreza e concentração de riquezas? Mas será que nossas ponderações são pertinentes? É justo polemizar essa dicotomia entre agricultura (campo) e indústria (cidade/urbano)? É a indústria ou o sistema capitalista o motor de tão profunda barbárie? É a indústria ou a reprodução das relações sociais capitalistas nas configurações territoriais: espaços em que se ramificam as relações sociais em bases capitalistas? Quem produz e reproduz essa dicotomia? Qual a contribuição dos discursos, pesquisas, publicações de livros, dissertações, monografias e teses na afirmação e negação dessas

“transformações”? Tal dicotomia é um dado natural e a-histórico ou é o capital com sua dinâmica que reproduz essa desigualdade, esse “desenvolvimento desigual”? Quando invertemos a perspectiva mudamos a percepção e a consciências dos fatos. É o que o marxismo faz com sua teoria social do fetichismo, ao analisar a dinâmica do capital. Ao contrário da perspectiva do capital analisa a sociedade na perspectiva do trabalho.

Contudo *a Revolução Industrial* não se apresenta historicamente apenas como estágio mais avançado da história econômica, *traz consigo uma mudança de natureza e finalidade das atividades econômicas*, que não visam mais produzir simples bens úteis para atender às necessidades humanas, mas *mercadorias*⁵³. Estas, além de seus valores de uso passam a funcionar como valores de troca, cuja produção e desenvolvimento se tornam objetivo central de toda a [sociedade capitalista] (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 10)⁵⁴.

É imprescindível compreender esses conceitos, sem o que fica difícil entender o que os autores estão a explicar: [1] o que são “forças produtivas da terra e do trabalho”? [2] o que é “mercadoria”⁵⁵? As fontes das respostas dessas questões estão no livro *a Ideologia Alemã*, no capítulo sobre Feuerbach, escrito por Marx e Engels; e no Livro I, Volume I, de *O Capital*, escrito por Marx. O livro *Conhecimento, Riqueza e Política* traz uma instigante interpretação de como o conhecimento e sua produção foram convertidos em produção de mercadorias. Paratanto, também os sujeitos que o produzem foram transformados em mercadorias, forças de trabalho ou profissionais que circulam no mercado humano de trabalho. Essas ponderações esclarecem as questões levantadas anteriormente e, serão aprofundadas adiante.

É a partir da histórica elevação da produtividade da força de trabalho

⁵³ As implicações desse revés foram explicadas detalhadamente no capítulo primeiro do livro *Conhecimento, Riqueza e Política*. Maceió: EDUFAL, 2009.

⁵⁴ CORAZZA, Gentil e MARTINELLI JR., Orlando – Agricultura e Questão Agrária na História do Pensamento Econômico. In: *Teoria e Evidência Econômica*. RS/Passo Fundo, V. 10, Nº 18, maio, 2002, p. 9-36.

⁵⁵ Esses conceitos explicam, por exemplo, a elevação da produtividade do trabalho, que criou “excedente agrícola” na gênese do capitalismo.

que se forma o capital. A força de trabalho é, também ela, capital. Marx em *O Capital*, a chamou de capital variável. O capital e as relações sociais por ele criadas dinamizam a agricultura, o comércio, a indústria, os serviços e as finanças no capitalismo. Como ele age em diferentes escalas e espaços diferentes, abstratamente é concebido como capital em geral. Da mesma forma que há divisão sociotécnica do trabalho há divisão sociotécnica do capital. Tais divisões contribuem para especializar e a elevar a produtividade do trabalho. Com a socioespacialização do capital todos os pré-requisitos para sua existência transformam-se, agora, em resultados da produção, regida pelas *leis da valorização do capital*. Todos os complexos da economia, produzindo produtos, insumos e matérias-primas específicas, passam a conectar-se à valorização do capital (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 10).

Finalmente, da mesma forma que o capital agrícola e comercial subordinaram-se à dinâmica do capital industrial, também este, a partir de certo momento, se subordinou à dinâmica do capital-financeiro, do mercado financeiro. As formas financeiras de capital se configuram como formas abstratas de riqueza. Assim, se no início da história do capitalismo a agricultura tinha por finalidade produzir alimentos, no final, foi subsumida pela dinâmica da forma abstrata de se produzir riqueza: os títulos e papéis financeiros (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 10).

Essa metamorfose da produção de riquezas pode ser utilizada como demarcação dos períodos na história das sociedades capitalistas. Na Antiguidade Clássica e Idade Média atribuía-se importância superior às atividades agrícolas. Mais do que o comércio e o artesanato era a agricultura que gerava os alimentos necessários à reprodução da vida material. E ainda gerava o excedente que contribuía para liberar o ser humano do trabalho, proporcionando-lhe tempo livre para se dedicar a “República das Letras”.

A agricultura era tão fundamental para os povos da cidade até o século XIX, que inspirou filosofias e teorias sociais. Os fisiocratas e os clássicos da economia política, principalmente David Ricardo, pioneiros da sociologia do campo, calcaram sua interpretação da sociedade baseados na dinâmica da agricultura. Consideravam a agricultura ora como motor, ora como obstáculo ao desenvolvimento social e econômico das cidades (CORAZZA e

MARTINELLI JR., 2002, p. 10).

Entretanto, no século XIX essa situação mudou. Marx já pode ver claramente a subordinação da produção agrícola à dinâmica da reprodução sociometabólica do capital, no conflito no sul da Alemanha entre camponeses e especuladores de terras. Fato que o obrigou a estudar a problemática da propriedade e, posteriormente, economia política. Antes dele, Adam Smith e Ricardo associaram a distribuição das riquezas entre as classes sociais. Nessa distribuição o lucro foi associado a remuneração do capital, o juro a dos banqueiros, a renda da terra a dos proprietários de terra, e o salário ao trabalhador. Uma distribuição justa segundo Smith e Ricardo. E as classes sociais foram entendidas como decorrência natural da divisão do trabalho. A renda de cada classe era resultante da contribuição de cada uma delas na produção das riquezas das nações.

De subordinada no século XIX, a agricultura, no início do século XX, perde definitivamente o status na sociedade moderna. É posta em segundo plano na agenda do estado (políticos, burocratas e tecnocratas) e dos homens de negócios (comerciantes, banqueiros, industriais). A partir de então, o tratamento teórico voltado para a agricultura praticamente desaparece da história do pensamento social e econômico. Dentro do marxismo permaneceu como *problema ou questão agrária*. Questão que a princípio foi relacionada à dicotomia campo *versus* cidade, agricultura *versus* indústria. O atraso da Rússia e da América Latina, por exemplo, explicava-se pela ausência de indústria e pela vocação “natural” à agricultura.

Nesse longo período de transição ocorrem mudanças no lugar da *agricultura* no sistema econômico, que passa a dividir com o trabalho a responsabilidade pela *produção de excedente econômico*. William Pety, principal defensor dos capitalistas que atuam no comércio, admitiu, conscientemente, que “a terra é a mãe e o trabalho é o pai da riqueza e do excedente econômico” (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 13).

Percebe-se que o debate entre o complexo comercial, industrial, especulativo e o complexo do trabalho gira em torno do conceito riqueza. E riqueza é capital. Quem produz as riquezas que proporcionam comodidades a vida cotidiana e os produtos que abastecem as cidades? Com as classes sociais

já constituídas claramente no capitalismo, os intelectuais orgânicos, a elas vinculados, passam a desenvolver teorias e perspectivas que legitimem os discursos dos seus representantes públicos, os representantes dos sujeitos coletivos que dão coesão às classes sociais, e as mantém unidas em torno de um projeto comum. As ideologias das classes sociais, além de uni-las em torno de seus projetos específicos não se restringem ao complexo do mercado, na concorrência intercapitalista, mas de forma virulenta se socioespacializam e atravessam os complexos sociais, inclusive o Estado. Neste as lutas são acirradas por movimentar volume extraordinário de recursos, investimentos e financiamentos indicados em orçamentos, projetos e programas das políticas públicas. A intensidade das lutas de classe, no plano internacional, gera as Guerras, o monopólio de mercados e controle do desenvolvimento científico e tecnológico. Que cinde as Nações em desenvolvidas e subdesenvolvidas, no processo de “desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo”.

São nas lutas intercapitalistas pela hegemonia política do projeto histórico (o que pressupõe o controle das organizações pela regulação estatal), presentes nelas os intelectuais orgânicos do capital e do trabalho. Lutas pela apropriação de riquezas (o que exige controle do desenvolvimento científico e tecnológico: inovação tecnológica, qualificação e requalificação da força de trabalho; e desenvolvimento de pesquisa e desenvolvimento) que a agricultura camponesa e seus intelectuais perdem forças e capacidade em influenciar a opinião pública⁵⁶.

A agricultura camponesa perde forças porque os pequenos produtores autônomos que atuam no campo se enfraquecem frente ao fortalecimento dos capitalistas que atuam na indústria, no comércio e no sistema financeiro. Estes se articulam e tomam para si o controle do Estado, através dos partidos políticos que organizam. Controlando o Estado a aliança das classes entre os

⁵⁶ Há algo que precisa ser esclarecido. Nas lutas intercapitalistas a agricultura camponesa foi desterritorializada e marginalizada na cidade. A agricultura capitalista se associou aos industriais e banqueiros para manter a hegemonia no Estado. Ora, se os eletrodomésticos e comodidades são importantes para o consumo, os alimentos são imprescindíveis à existência humana. Eles têm que ser produzidos, e na perspectiva do capital, em abundância e com retorno maior do que o investido; com ou sem agrotóxico. Resultado que considera o mercado e a relação custo-benefício e não saúde alimentar. Nesta luta pela hegemonia os médios e pequenos produtores capitalistas, que constituem a agricultura familiar, conseguiram se manter no mercado, constituindo um cinturão verde em torno das cidades (SORJ, 1980).

capitalistas da indústria, da agricultura, do comércio e do sistema financeiro pode então orientar as políticas educacionais, de desenvolvimento da ciência e tecnologia, habitacionais, saneamento, cultural, de saúde, enfim, controlar o projeto de desenvolvimento de toda a sociedade. Assim é que se controla a apropriação das riquezas e do poder político. Riqueza é capital. Quem possui o domínio do capital e de sua dinâmica possui as condições históricas de se apropriar continuamente das riquezas.

- **Riqueza, Agricultura e Classes Sociais**

Enquanto os capitalistas da agricultura eram hegemônicos na sociedade, isto é, controlavam a organização do Estado, decidiam sobre a distribuição das riquezas e do capital. Nesta situação, as teorias propugnadas pelos seus intelectuais tinham forças frente as teorias industriais, comerciais e financeiras. Na medida em que a hegemonia é compartilhada as teorias do comércio, da indústria e das finanças passam a ser valorizadas, e com isto, os formuladores dessas teorias.

François Quesnay, fundador da Escola Fisiocrata, formulou a hipótese de a riqueza das nações dependerem do desenvolvimento da agricultura, uma vez que esta se revelava, para ele, como mais produtiva do que a indústria, o comércio e o setor financeiro, juntos. Argumentava que a terra, que é capital e, portanto, riqueza, respondia pelas comodidades e abastecimento das cidades, atendendo plenamente as necessidades e bem-estar social. Por isso, concluía, era em torno dela que deveria se organizar o desenvolvimento social e econômico.

O postulado fisiocrata implica em desdobramento político. Eis o problema. E este era que a agricultura deveria receber todos os benefícios, subsídios, investimentos e os créditos daqueles que governavam o estado e a sociedade; pois, segundo Quesnay e os intelectuais que defendiam os capitalistas desejosos de acumular capital com a produção e comercialização de alimentos, do desenvolvimento da agricultura dependia os capitalistas da indústria, do comércio, dos setores financeiros e toda a sociedade. Nas

palavras de Quesnay “sem os produtos de nossas terras [ele também era proprietário de grandes extensões de terra na França], sem os rendimentos e as despesas dos proprietários e dos cultivadores, donde surgiriam o lucro do comércio e o salário da mão de obra”? “Sem os produtos de nossas terras” o desenvolvimento social e econômico das nações estaria fadado ao fracasso. Logo, a agricultura era a locomotiva do desenvolvimento civilizatório, daí merecer privilégios. Com essa ideologia os fisiocratas atrelavam todo o desenvolvimento econômico ao excedente agrícola. Isto é, quanto maior for a produtividade rural, ou o produto por trabalhador, mais a economia agrícola e a urbana se desenvolveriam.

O que é importante ressaltar é a utilização do desenvolvimento como estratégia e ideologia da dominação de classe. O uso do termo desenvolvimento legitima o enriquecimento de uns em detrimento do conjunto da sociedade. Esse artifício ideológico, utilizado pelos fisiocratas, não deixou de existir quando as classes mudaram de lugar, na hegemonia do Estado e da sociedade. Quando os capitalistas industriais, comerciantes e financeiros tomaram o poder do estado, também eles passaram a usar o desenvolvimento como ideologia para justificar o seu comando, controle e domínio. O desenvolvimento legitima o controle do poder político e a acumulação de capital pelas classes capitalista.

Ainda hoje, no século XXI, e até mais do que antes, o desenvolvimentismo fortalece a dominação das classes hegemônicas. Mas agora a ideologia do desenvolvimentismo é massificada pelos *mass média ou tecnologias midiáticas*: internet, grande imprensa, rádio, televisão, entre outros *meios de comunicação*, com estratégia de dominar a opinião pública.

Na representação que faz da sociedade a teoria social dos fisiocratas apresenta três classes sociais responsáveis pela organização da ordem social: a classe produtiva, a classe proprietária e a classe estéril. A classe produtiva compreende todos os trabalhadores do campo, não distinguindo se capitalistas ou assalariados. A classe proprietária compreende a Coroa, a aristocracia rural (hoje, os burocratas e tecnocratas, os servidores públicos, que ocupam cargos mediante concurso público), a burguesia proprietária de terra e o clero. Todas essas classes, segundo os fisiocratas, dependiam da renda fundiária. Os

impostos e os dízimos também dependiam da classe produtiva. A classe estéril compreende todos os trabalhadores urbanos, comerciantes, artesãos, profissionais liberais e serviçais. Estabelece-se com tal teoria a justificativa de uma hierarquia entre classes sociais, uma forma racional de explicar os porquês da distribuição do poder e das riquezas, serem justas e legítimas (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 14).

Enquanto os capitalistas agrícolas gozavam da hegemonia vigorou a tese de que apenas a agricultura tinha o poder de gerar produto líquido, excedente, em relação aos custos agrícolas. Era esse excedente, argumentavam os fisiocratas, que proporcionava lucros à classe produtiva e que, pelo bom uso desses lucros, dinamizava, pelo consumo dos produtos da classe estéril, pagamento a classe proprietária, impostos ao estado e dízimo ao clero, beneficiando toda a sociedade⁵⁷ (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 14).

Predominante entre 1756 e 1776 a teoria social dos fisiocratas tem limites em responder algumas questões. Por exemplo: qual a fonte do produto líquido ou excedente econômico: a fertilidade da terra ou a forma de organizar o trabalho e a produção? É a terra ou o trabalho agrícola quem gera excedente?

Concluindo, a teoria fisiocrata erige-se sob o fundamento [1] da produtividade da terra, em função de sua fertilidade, e, também por isso, [2] da geração de produto líquido. A concepção da estruturação das classes sociais, e da hierarquia entre elas, que legitima a distribuição do poder e das riquezas, é o fundamento da sociedade de então, explicada com os fundamentos [1] e [2].

É importante frisar algumas concepções sociais que legitimam o projeto

⁵⁷ Um importante estudioso da economia política, Rolf Kuntz, em seu livro *Capitalismo e natureza: ensaio sobre os fundadores da economia política* traz um importante postulado do pensamento fisiocrata. O postulado diz o seguinte: “quem compra os trabalhos da indústria paga as despesas, a mão-de-obra e o ganho dos comerciantes, mas esses trabalhos não produzem nenhum rendimento [antes, são recebedores]. Assim, todas as despesas de trabalhos da indústria só se tiram do rendimento dos bens fundiários, pois os trabalhos não produtores de rendimentos só podem existir pelas riquezas de quem os paga” (Rolf Kuntz, em seu livro *Capitalismo e natureza: ensaio sobre os fundadores da economia política*, São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 24).

de sociedade dos fisiocratas. A primeira é a concepção de sistema, de interdependência, de entrelaçamento, de circularidade dinâmica, na qual a sociedade classista vai se estruturando, conforme explicita a visão de mundo dos fisiocratas. Essa imagem foi construída porque François Quesnay era médico e fazia uma analogia entre a circulação do sangue no corpo humano com a circulação da riqueza. Portanto, devemos aos fisiocratas a imagem de uma sociedade em que tudo se relaciona com tudo. Não há possibilidade de haver excluídos nesta sociedade, senão flagelos, empobrecidos, “estéreis”, improdutivos, os marginalizados do acesso às riquezas e poder. A segunda é que os fisiocratas defendiam a perspectiva dos produtores e arrendatários de terra. Estes viviam de aluguéis de terras, pagos pelos produtores agrícolas, os que punham a mão na massa. Outra perspectiva incorporada pelos fisiocratas era a dos capitalistas agrícolas, que pagavam salários aos camponeses para produziam o que lhes interessava e da forma que lhes convinham. Ao defender essas perspectivas defendiam, concomitantemente, as formas sociais erigidas pelas relações sociais de produção na agricultura. As formas sociais do capitalismo agrário que se afirmavam eram: produtores agrícolas, arrendatários de terra, capitalistas agrícolas e camponeses assalariados.

Outra concepção social subjacente a teoria social fisiocrata é o progresso, a necessidade de crescimento econômico, de desenvolvimento civilizatório e acumulação de capital. A esta concepção está relacionado o conceito de produto líquido ou excedente econômico. A necessidade de aumentá-lo progressivamente se relaciona com o aumento vegetativo da população e mesmo à força intrínseca de uma sociedade que está a nascer: o capitalismo. Lembremos que a teoria social fisiocrata foi formulada na transição da sociedade feudal para a sociedade moderna. Daí trazer resquícios da visão do mundo feudal e adiantar, prospectivamente, elementos constitutivos da visão do mundo moderno.

Percebemos também que a teoria social legitima os princípios éticos e morais das classes sociais dominantes. Apesar de a teoria social fisiocrata considerar como produtivos os capitalistas e os trabalhadores do campo não discute, por uma questão de classe, a distribuição do produto líquido ou excedente. A produção é ressaltada e analisada em sua dinâmica, mas

desconsidera a apropriação dos resultados desta produção, que ocorre de forma privada pelos arrendatários de terra e capitalistas agrícolas, que exploram o trabalhador assalariado no campo.

- **Trabalho, Agricultura e Capitalismo**

A teoria social fisiocrata é tipicamente francesa. Portanto, ela está relacionada à realidade da França, a um determinado contexto geohistórico. Quais as características desse contexto?

Na metade do século dezoito, a economia francesa era ainda essencialmente agrícola, apresentando duas situações bem distintas: no norte do país, a terra estava concentrada em grandes propriedades, que praticavam uma agricultura capitalista, realizada pela nova forma social do arrendatário rural, que empregava trabalhadores assalariados. Em contraste com esse quadro, no sul da França, predominavam a pequena propriedade e uma agricultura camponesa de subsistência e atrasada, onde o trabalho agrícola era predominantemente não assalariado e a sua produtividade, muito menor do que a do norte⁵⁸.

Ora, por que a agricultura de subsistência, a pequena propriedade, normalmente regida pela agricultura familiar, tem, deve e/ou é considerada “atrasada” frente a agricultura que objetiva produzir em larga escala, visando excedente e produto líquido, pela grande propriedade? Qual o critério que justifica essa distinção e, conseqüentemente, discriminação? Por que é necessário produzir excedente? Que classes beneficiam-se dos excedentes produzidos? É justo privilegiar a grande propriedade porque seu objetivo é produzir excedente? Por que a pequena propriedade dos agricultores familiares é posta em segundo plano pelos recursos concedidos pelo Estado, em comparação a grande propriedade dos capitalistas, hoje, agronegócio? (CORAZZA e MARTINELLI JR., 2002, p. 14).

A resposta as questões acima foram respondidas por Quesnay: “Entre

⁵⁸ NAPOLEONI, C. – *O valor na ciência econômica*. Lisboa: Presença, 1977, p. 10.

todos os homens que produzem por seus trabalhos, os que só consomem o que produzem e tudo que produzem são os menos proveitosos para o Estado. Tais são os camponeses, os pobres que só cultivam algumas produções de preço vil, que delas se alimentam, que nada vendem, nada compram e só se ocupam de prover, difícil e miseravelmente, às suas necessidades; estes homens que se multiplicam na proporção em que seus governantes os arruinam e arruinam o Estado, enfim perecem, e o território abandonado, não submete senão terras incultas [sem acumulação de conhecimentos] do soberano”.

Bem, mas o mundo, já na metade do século XVIII, não se reduzia a França. A Inglaterra vivia outra história. E na realidade inglesa as classes dos capitalistas industriais, comerciantes e financeiros já haviam consolidado as bases do capitalismo. E, conseqüentemente, possuíam seus intelectuais orgânicos. Entre esses Adam Smith foi o mais genial. Na teoria social desse pensador inglês a agricultura começa a perder o *status* que ocupava na teoria fisiocrata. Ele rejeita radicalmente a relação de dependência da sociedade em relação a agricultura, como afirmada pelos fisiocratas. Na visão de Adam Smith, promissoras são as classes industriais, as demais classes têm papel secundário nas determinações e protagonismo das transformações que se operam na sociedade moderna.

A razão fundamental desse deslocamento encontra-se na fonte que gera o produto líquido ou o excedente econômico. Adam Smith prefere o termo riqueza ao contrário de excedente econômico como propugnavam os fisiocratas. Ele desenvolve o princípio que persiste legítima até hoje. Na sua concepção *é o trabalho e não a terra, como pensavam os fisiocratas, a fonte das riquezas das Nações*. Nas palavras de Adam Smith “o trabalho anual de cada nação constitui o fundo que originalmente lhe fornece todos os bens necessários e os confortos materiais que consome do referido trabalho ou naquilo que com essa produção é comprado de outras nações⁵⁹”.

Na verdade esse postulado não foi formulado por Adam Smith. É um equívoco da história do pensamento ocidental. Antes dele, o socialista Hodgskin o havia formulado. E de forma contundente, porque Hodgskin era

⁵⁹ SMITH, Adam – *A riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1987 (Coleção os economistas)

intelectual orgânico vinculado a classe dos trabalhadores assalariados. Devemos a este grande teórico e militante político o reconhecimento da importância da valorização e enriquecimento da força de trabalho para o desenvolvimento social. De acordo com Hodgskin são os conhecimentos produzidos e acumulados pelos trabalhadores qualificados que permitem o acesso as riquezas.

Dado a sua importância para a perspectiva da Sociologia do Campo, comprometida com a perspectiva de Hodgskin, selecionamos as passagens que consideramos mais importantes.

Através de nossa qualificação e conhecimento crescentes, o trabalho é hoje, provavelmente, dez vezes mais produtivo do que há duzentos anos atrás, e nós temos, certamente, que nos contentar com a mesma remuneração que o servo então recebia. Todas as vantagens do nosso progresso vão para o capitalista e para o senhor da terra. Quando negam qualquer participação nossa no aumento da produção e nós nos associamos para obtê-la, imediatamente somos ameaçados com punição sumária. Novas leis são brandidas contra nós e, se estas forem consideradas insuficientes, somos ameaçados com leis ainda mais severas (HODGSKIN, 1986, p. 311).

Vemos neste extrato de texto a clara consciência que o Estado serve as classes dominantes, “capitalistas e senhor de terras”. Entretanto, o mais significativo, é o reconhecimento da relação da “qualificação e do conhecimento” com a produtividade do trabalho. E que, nem por isso, o trabalhador tem a possibilidade de desfrutar das suas contribuições para o desenvolvimento econômico. Ao contrário toda riqueza produzida é apropriada pelas classes dominantes com anuência do Estado. A própria organização do trabalhador, quando se mobiliza para reivindicar o que lhe pertence por justiça e direito, é punida pelas Leis do estado burguês, que as aperfeiçoa de acordo com o desenvolvimento da expertise do trabalhador. Com isso Hodgskin desenvolve outra concepção original ao criticar o sistema jurídico na sociedade de classes: que o aperfeiçoamento do Estado de Direito não é neutro e imparcial, é necessário fazê-lo para combater as classes subalternas. Vejamos outro extrato selecionado.

O tempo necessário para adquirir um conhecimento de qualquer espécie de trabalho qualificado, de modo a praticá-lo

vantajosamente (o que inclui quase todos os ofícios, quer gerem riquezas, quer simplesmente contribuam para o divertimento), é consideravelmente superior a um ano e, em muitos casos, a vários anos (HODGSKIN, 1986, p. 319).

O que esta visão antecipa é a indissociabilidade entre sistema educacional, particularmente o profissional, e o desenvolvimento social. Sistema que apenas será estruturado, cabalmente, através de redes de escolas seriadas e organizadas por modalidades, inclusive com financiamento estatal, no século XX. Aqui também se anuncia, ainda que a história não indique quaisquer indícios, a relevância da política de desenvolvimento científico e tecnológico, que apenas se tornou evidente com a terceira Revolução Industrial e quarta Revolução Tecnológica, na segunda metade do século XX (ALVES, 2011, p. 11-12).

O que é genial em Hodgskin é sua alusão ao tempo necessário para nos apropriarmos socialmente dos conhecimentos produzidos, que, segundo ele, “é consideravelmente superior a um ano e, em muitos casos, a vários anos”. O que ele não afirmou é que esse tempo é diferenciado de acordo com a posse de riquezas. Ele diminui proporcionalmente ao empobrecimento das condições materiais de existência, o que explicita uma das contradições básicas da sociedade do capital e da luta de classes. A grande maioria da população terá o tempo reduzido para dedicar-se a apropriação de conhecimentos porque tem que trabalhar para sobreviver. A própria qualidade de ensino será diferenciada entre as classes sociais. A esse respeito Peter Burke (2003, p. 21) retrata um fato geohistórico que confirma as concepções de Hodgskin. Ele afirma que “no início da Europa moderna, as elites frequentemente identificavam o conhecimento com o conhecimento que detinham, e às vezes argumentavam, como o cardeal Richelieu em seu *Testamento político*, que o conhecimento não devia ser transmitido às pessoas do povo para evitar que ficassem descontentes com sua posição na vida”. Richelieu referia-se ao conhecimento científico, sistemático, que desenvolvia a capacidade crítica e a autonomia intelectual. Enfim, que provoca o ser humano questionar a sua existência, destino e condição social. Havia aqueles, entretanto, que valorizavam o conhecimento empírico ou prático dos marginalizados do conhecimento

científico. “O humanista espanhol Luis Vives”, por exemplo, afirmou que “os camponeses e artesãos conhecem a natureza melhor do que muitos filósofos”. Mas estes são conhecimentos práticos e relativos aos ofícios. Portanto, instrumentais. Em relação a esses conhecimentos Richelieu não fazia qualquer objeção; que fossem difundidos “às pessoas do povo”, pois tendem a acomodar as “posições na vida” na consciência. O problema são os conhecimentos que levam ao questionamento e levantam suspeitas sobre a legitimidade das “posições na vida” dos subalternos. Conhecimentos que requerem, para serem compartilhados e apropriados, tempo exclusivo para dedicação, normalmente “*vários anos*”, e em ambientes diferentes daqueles em que se trabalha para viver. E, o que é dramático no capitalismo, apenas aqueles que conseguem se liberar do tempo dedicado ao trabalho, orientado à reprodução da existência material, tem acesso ao tempo que desenvolve as virtudes e potencialidades humanas, o tempo de liberdade dedicado a estudos e pesquisas.

Então, os conhecimentos práticos e instrumentais, valorizados por Luis Vives, e que Richelieu não se obstem que sejam massificados e difundidos, Hodgskin é cético. Em relação a esses conhecimentos o posicionamento de Hodgskin é o seguinte:

Seria melhor para os trabalhadores ficarem privados de educação do que fazer a de seus patrões [estatal, privada e confessional], porque a educação, nesse sentido, não é melhor do que o adestramento dos animais que são subjugados pela canga [...] Os trabalhadores de Londres devem [se] perseverar, como os de Glasgow, e fundar a nova instituição às suas próprias custas (HODGSKIN, 1986, p. 304).

E afirma magistralmente como intelectual orgânico à classe laboriosa:

É o trabalho que produz todas as coisas à medida que elas se fazem necessárias e a única coisa que pode /.../ ser estocada ou preparada previamente é a qualificação do trabalhador [enriquecimento da força de trabalho é acumulada sem causar qualquer custo do capital]. Se a qualificação do padeiro, do açougueiro, do criador [pecuarista], do alfaiate, do tecelão etc., não fosse previamente criada e estocada, as mercadorias que cada um deles produz não seriam obtidas, mas onde ela estiver presente tais mercadorias sempre poderão ser adquiridas, se desejadas (HODGSKIN, 1986, p. 318).

Portanto, a concepção social de Hodgskin é radicalmente oposta às concepções sociais dos fisiocratas e do liberalismo. As riquezas dos capitalistas (industriais, comerciais, banqueiros e de serviços) e proprietários de terra são expropriadas da classe trabalhadora. E, inclusive, o tempo necessário para a apropriação dos conhecimentos científicos lhe é negado. O que lhe impede de vislumbrar outras “posições na vida”, diferentes daquelas que o destino lhe impõe: trabalhar intensivamente para desenvolver a indústria, a ciência, a técnica e as tecnologias que nunca terá acesso. Mais do que isso. O pressuposto para produzir aquilo que representa o deleite das classes dominantes, as mercadorias, dependem do conhecimento “*estocado ou preparado previamente [pela] qualificação do trabalhador*”, sem qualquer custo para os capitalistas. Na maioria das vezes, essa “qualificação” é financiada pelos salários dos próprios trabalhadores, quando a educação é privada, ou pelos impostos arrecadados da sociedade, quando é estatal. Ou seja, neste último caso, mais uma vez, os custos incorrem sobre os trabalhadores. E disto Hodgskin parece não ter qualquer dúvida:

O trabalho dos pais produz e compra – com aquilo que recebem como salário – todo alimento e roupas que a nova geração de trabalhadores utiliza, enquanto aprendem aqueles ofícios por meio dos quais, doravante, produzirão todas as riquezas da sociedade. Para a criação e educação de todos os futuros trabalhadores (naturalmente, não me refiro à educação livresca, que constitui a parte menos útil de tudo que precisam aprender), seus pais não possuem estoque armazenado além de sua própria qualificação prática. Sob a forte influência da afeição natural e do amor paterno, preparam, por meio de sua labuta continuada, dia após dia e anos após anos, durante todo o longo período da primeira e da segunda infância de seus descendentes, esses futuros trabalhadores que os sucederão em sua labuta e em sua dura jornada, mas que herdarão sua força produtiva e serão o que eles são agora – os principais esteios do edifício social (HODGSKIN, 1986, p. 319, grifo nosso).

Particularmente aprecio calorosamente a concepção social de Hodgskin, não apenas por ser crítica à sociedade do capital, numa época em que ainda ela se afirmava, mas por sua atualidade contemporânea, no século XXI. Pela sua transcendência no tempo. O que é comum às obras de arte. As proposições de Hodgskin subvertem o olhar acrítico da sociologia da educação historicista e descritiva. Que expõe as reflexões sobre a relação entre educação e

sociedade sem conexão com o espaço e a história. O que é comum entre as abordagens que procuram apanhar essas relações nas idéias dos teóricos da sociologia. Idéias que filtram as complexas mediações dessa relação. Sem analisar essas mediações, normalmente ausentes nos escritos dos sociólogos clássicos positivistas como Comte, Durkheim, inclusive Weber, deixa-se escapar as contribuições de pensadores como Hodgskin. Um pensador marginal na sociologia da educação.

As proposições de Hodgskin esclarecem o seguinte fato:

/.../ se as afirmações que já fiz forem corretas, todos os resultados habitualmente atribuídos à acumulação de capital circulante [mercadorias] são oriundos da acumulação e armazenagem de trabalho qualificado, e porque esta operação de tão superior importância é executada, no que diz respeito à grande massa dos trabalhadores, sem capital circulante de qualquer espécie (HODGSKIN, 1986, p. 319, grifos do autor).

É surpreendente a diferença entre a teoria do valor trabalho de Adam Smith e a de Hodgskin. A teoria deste torna mais explícita a relação entre teoria e política. É política a teoria que nos revela e possibilita entender os porquês da produção e distribuição dos lugares na geografia social ou *sociografia*. É porque tal produção e distribuição de riquezas e poder se fazem pelo critério classe. Critério a que se submetem os intelectuais. Estes ocupam determinado lugar, status e reconhecimento material e espiritual, na sociografia do capital, de acordo com a classe a que pertence.

Enxergar o mundo mediado por processos que explicam como e porque ocupamos determinado lugar na configuração topográfica das instituições que constituem a geografia social moderna, possibilita-nos não apenas criticar esses processos, mas a própria topografia existente, e formular outras geografias possíveis. Desperta e provoca os sentidos de deslocarmo-nos, por exemplo, da condição de espectador para a de ator e, possivelmente, sujeito histórico. Não há teoria neutra, destituída de juízo de valor. Todas as teorias têm desdobramentos políticos e conseqüências práticas. As conseqüências práticas das proposições de Smith são diametralmente opostas a de Hodgskin, que serão retomadas por Marx.

Para Smith as riquezas das nações é fruto do trabalho humano. Não

apenas do trabalho agrícola, mas do trabalho em geral. Apesar de a produtividade do trabalho agrícola depender da fertilidade da terra, para Smith, o poder da divisão sociotécnica do trabalho e da especialização é capaz de corrigir as distorções extremas. É toda a organização das relações sociais de produção que elevam a produtividade do trabalho e o excedente econômico. A economia é um sistema integrado pela divisão sociotécnica do trabalho, e ela não se limita ao conjunto de funções de uma fábrica, indústria ou setor, mas envolve todo processo produtivo, numa engrenagem sincrônica, quando posta em movimento. A divisão sociotécnica do trabalho e a especialização elevam o excedente acima dos custos de produção e corrigem, simultaneamente, as distorções, equalizando as diferenças técnicas, através da incontrolável e necessária difusão da tecnologia.

Entretanto, apesar de Smith ampliar a teoria social dos fisiocratas, não descarta os seus fundamentos que justificam a distribuição do poder e das riquezas entre as classes sociais. Estes são preservados como critérios legitimadores da organização e hierarquia da ordem social. Ele concorda com os fisiocratas quando considera o trabalho agrícola produtivo, pois entende que este trabalho produz não só para a subsistência dos seus produtores, mas também uma renda para os proprietários de terra. Mas diverge dos fisiocratas em um ponto, que o trabalho industrial seja estéril e improdutivo. Na indústria, segundo a sua teoria, a divisão do trabalho, a especialização, a elevação das habilidades técnicas e das competências encontram melhor e maior possibilidades de desenvolvimento do que na agricultura, conseqüentemente, a produtividade da indústria é maior do que o da agricultura.

A teoria social de Adam Smith lhe permite ver a sociedade de uma forma muito mais ampla e realista do que a visão dos fisiocratas. A teoria de Quesnay se baseava em aspectos físicos para comprovar o excedente econômico e a produtividade do trabalho agrícola. Em termos comparativos, segundo Quesnay, o percentual do produto líquido sobre os custos de produção da agricultura era muito maior do que o percentual da indústria e do comércio. Essa margem revelava a proeza da agricultura contribuir, mais do que outros setores, para o aumento do produto nacional e, portanto, da riqueza

das nações. Essas vantagens comparativas eram suficientes para considerar inquestionável o papel da agricultura na promoção do progresso e do bem-estar social. Adam Smith, por basear-se no trabalho como fonte de valor, calculava que era a quantidade deste, impressa nas mercadorias, a razão da elevação das riquezas e não a quantidade física de mercadorias ou produtos.

Para Smith, quanto mais aperfeiçoado “as forças produtivas do trabalho” maior tende a ser a produtividade. Este aperfeiçoamento Smith o associa a inovação e criatividade da força de trabalho. O que Hodgskin já argumentara. Quanto mais desenvolvida esta criatividade maior tende a ser a produtividade. Essa possibilidade de inovação, contínua e intensa, aberta pela divisão do trabalho e pela especialização, é, justamente, o elemento ausente na teoria fisiocrata, e que, segundo Smith, permite aumentar as riquezas. Sem o aperfeiçoamento da força de trabalho a tendência é que, em longo prazo, a produtividade se mantenha ou decresça⁶⁰.

O valor assume em Smith uma natureza específica, ele se agrega aos produtos materiais. Quando em atividade o trabalho transfere e agrega esse valor aos produtos. E a medida desta agregação é o tempo de trabalho gasto na produção. Em termos da racionalidade do capital, para elevar a produção de riquezas há menos necessidade de se socioespacializar as fronteiras agrícolas do que a de elevar a qualidade da força de trabalho.

Apesar de o setor agrícola deixar de ser o centro dinâmico da sociedade, ele não perde o *status* na teoria do valor trabalho de Smith. A agricultura ainda se mantém importante como produtora de alimentos e matérias-primas para a indústria. O desempenho da agricultura tem efeitos sobre a dinâmica da sociedade. Sua socioterritorialização está associada a demanda de alimentos que, por sua vez, varia de acordo com o crescimento demográfico ou da economia em seu conjunto. Por sua vez, em havendo o bom desempenho da agricultura e o aumento de oferta de alimentos melhoram substancialmente os efeitos distributivos da sociedade, fato que também afeta a dinâmica do próprio crescimento econômico. Mas fica claro que a determinação da produtividade é fruto da capacidade de trabalho.

⁶⁰ Pela importância de Adam Smith para o que estamos desenvolvendo como Sociologia [da Educação] do Campo, aprofundamos suas reflexões no primeiro ensaio do capítulo dois.

Outro intelectual orgânico à classe capitalista industrial, tão importante como Adam Smith, foi o inglês David Ricardo. Para este pensador a produtividade agrícola [do trabalho agrícola] também condiciona toda a sociedade, afetando não só o valor dos alimentos e os salários praticados na indústria, como também os investimentos, os lucros e o crescimento do produto nacional. Isto é, o desempenho da economia nacional em seu conjunto. Vejamos como ele formula essa proposição.

O produto da terra /.../ se divide entre as três classes da sociedade, a saber: o proprietário da terra, o dono do capital necessário para seu cultivo e os trabalhadores, cujos esforços são empregados no seu cultivo. Em diferentes estágios da sociedade, no entanto, as proporções do produto total da terra destinadas a cada uma dessas classes, sob o nome de renda, lucro e salário, serão essencialmente diferentes, o que dependerá principalmente da fertilidade do solo, da acumulação de capital, do crescimento da população, da habilidade e engenhosidade e dos instrumentos empregados na agricultura. Determinar as leis que regulam essa distribuição é a principal questão da Economia Política⁶¹.

Como a teoria dos fisiocratas a teoria de David Ricardo é formulada tendo como plano de fundo a realidade histórica em que vivia. E essa realidade era a situação da Inglaterra frente aos acontecimentos da Europa. Mas seu pressuposto fundamental transcendia a realidade em que vivia para se converter em um postulado da própria sociedade capitalista em seu conjunto. Um problema enfrentado pelas classes sociais e pelo estado capitalista. Portanto, se é assim, “determinar as leis que regulam a distribuição do poder e das riquezas” não deveria ser apenas tarefa da Economia Política, mas de todas as Ciências Humanas e Sociais, inclusive da Sociologia do Campo. Na verdade é esse esforço que estamos propondo aqui. Estamos tentando universalizar essa tarefa que Ricardo propôs para a Economia Política e convertê-la em tarefa comum para as Ciências Humanas e Sociais e, particularmente, para a Sociologia do Campo. Mas vejamos as características da realidade em que David Ricardo vivia.

A Inglaterra e a teoria de David Ricardo se enfrentavam com as Guerras

⁶¹ RICARDO, D. – *Princípios de economia política e tributação*. São Paulo: Abril Cultural, 1987, p. 39. (Coleção Os Economistas)

Napoleônicas e as más colheitas. A economia britânica era importadora líquida de alimentos, fato que provocou aumento nos preços dos cereais e também das rendas do solo⁶².

Para conter a elevação demasiada dos preços o governo britânico impôs as Leis do Trigo com a intenção de proteger a agricultura britânica. Nesse contexto, a agricultura muda sua posição em relação a posição da indústria, do comércio e do setor financeiro, devido à proteção que tais Leis lhe assegurava. Tais Leis proibiam a importação de alimentos. O impacto desse privilégio da agricultura foi tão significativo que o próprio Ricardo passou a atribuir ao desempenho da produção agrícola o poder de determinar não só a tendência do desenvolvimento econômico, mas a distribuição das riquezas e do poder entre as classes sociais.

Essa realidade organiza e determina as idéias de David Ricardo. Na visão de Ricardo a organização da sociedade ocorre a partir de uma grande fazenda agrícola, dedicada à produção exclusiva de trigo, portanto monocultura. Nesta fazenda aplicam-se quantidades homogêneas de capital e trabalho sobre uma porção fixa de terras sujeitas a rendimentos decrescentes e a partir da qual extraiu conclusões gerais sobre a dinâmica da economia como um todo.

Para Ricardo a taxa de lucro é a variável chave que explica o comportamento das classes sociais. O progresso econômico dependia das forças que influenciavam o comportamento da taxa de lucro da agricultura, que tendia a determinar, através dos preços dos alimentos e dos salários, a taxa de lucro da economia.

Ricardo formulou sua teoria com base na variação dos lucros na agricultura porque só na agricultura a mesma mercadoria figurava como insumo e como produto, facilitando o cálculo do lucro, ou seja, a análise dos lucros poderia ser feita em termos puramente quantitativos, sem referência a

⁶² Para os arrendatários e os capitalistas que investiam capital na agricultura com a finalidade de elevar a acumulação de seu capital, mas a acumulação de capital na agricultura significa a desacumulação ou transferência de capital da indústria, do comércio e do setor financeiro, o que só é admissível ocorrer no curto prazo, assim que as classes capitalistas, não agrícolas, percebem tal transferência, elas se mobilizam para impedir tal fato, e essa mobilização ocorre no interior do Estado, exigindo Leis por seus representantes políticos.

preços.

Apesar de rejeitar o enfoque fisiocrata de que a agricultura era o único setor produtivo da sociedade a primazia da agricultura, na sua teoria, não era real, mas puramente analítica. Isto é, as conclusões obtidas com sua teoria sobre as ações dos capitalistas na agricultura poderiam ser universalizadas para entender a dinâmica da sociedade capitalista em sua totalidade, já que esta é movida pelo interesse do capital, e o interesse deste é elevar a taxa de lucro. O comportamento da classe capitalista na agricultura seria o comportamento de qualquer classe social no âmbito da sociedade capitalista. Acreditava que a explicação do comportamento de uma classe poderia ser generalizado para todas as classes.

Além disso, as classes estão entrelaçadas pelo funcionamento e racionalidade da sociedade capitalista. O movimento de uma classe provoca o movimento de todas as outras. Partindo desse pressuposto, Ricardo admitia que a elevação dos custos e dos preços dos alimentos, provocada pelo cultivo de terras menos férteis, acarretava elevação dos salários industriais, para que as classes industriais pudessem comprar os produtos vendidos a um preço maior em função da elevação dos custos de sua produção. Quanto menos fértil o solo, maior o custo de produção de alimentos e, conseqüentemente, os preços vendidos pelos produtores desses alimentos. E se os salários da indústria aumentavam os lucros variavam inversamente. Por outro lado, a tendência de queda dos lucros da agricultura acabava por determinar a tendência de queda dos lucros dos demais setores da economia, o que acontecia quando se tinha que importar alimentos, o que implicava a saída de capital do país para o país exportador, neste caso, todas as classes sociais perdiam com a importação de alimentos ou qualquer produto. A tendência de queda progressiva dos lucros, no longo prazo, fazia surgir a tendência de um estado estacionário. Um estado estacionário significa a transferência de riquezas para outros países e, conseqüentemente, o seu empobrecimento. O que só pode ser evitado, no limite, com as Guerras.

O que é importante reter dessa teoria de Ricardo é sua visão dinâmica, geral e abrangente das forças que regulam a produção e a distribuição do poder e das riquezas, entre as classes sociais; bem como as forças propulsoras

e bloqueadoras que a distribuição dos lucros tem sobre o desenvolvimento da sociedade. Sobre esse aspecto ele se expressa da seguinte forma: “os lucros gerais do capital dependem totalmente da última parcela do capital empregado na terra, por conseguinte, se os proprietários fundiários renunciassem ao total de suas rendas, não fariam com que se elevassem os lucros [das outras classes capitalistas] nem reduziriam os preços do cereal para o consumidor [os trabalhadores assalariados]”⁶³. Portanto, o lucro é condicionado por variáveis bem determinadas. Na teoria de Ricardo pela escassez de terras agricultáveis. E mais, as limitações de obtenção de lucro de uma classe desencadeia conseqüências generalizadas para todas as outras, pois a sociedade é sistêmica, de modo que essa dinâmica atravessa o estado e atinge a capilaridade mais recôndita da sociedade. Todos os humanos que vivem em uma sociedade dinâmica, como a vislumbrada por Ricardo, não podem evitar as conseqüências práticas decorrentes do movimento provocado pelo investimento de capital das classes capitalistas em busca do aumento da taxa de lucro.

- **Marx e a Subordinação da Agricultura à Dinâmica do Capital**

A teoria social de Marx sobre a agricultura está associada a sua compreensão das tendências da reprodução sociometabólica do capital. E essa tendência foi posta com toda força no Manifesto do Partido Comunista. Na nossa compreensão, além de David Harvey⁶⁴, Marshall Berman⁶⁵ foi aquele que apreendeu o espírito desta tendência formulada por Marx. Ele analisa extratos dos escritos de Marx e Engels que transcrevemos abaixo:

A burguesia, em seu reinado de apenas um século, gerou um poder de produção mais massivo e colossal do que todas as gerações anteriores reunidas. Submissão das forças da natureza

⁶³ RICARDO, D. – *Princípios de economia política e tributação*. São Paulo: Abril Cultural, 1987, p. 207. (Coleção Os Economistas).

⁶⁴ HARVEY, D. - *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

⁶⁵ BERMAN, M. – *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, Capítulo II.

ao homem, maquinário, aplicação da química à agricultura e à indústria, navegação a vapor, ferrovias, telegrafia elétrica, esvaziamento de continentes inteiros para o cultivo, canalização de rios, populações inteiras expulsas de seu habitat – que século, antes, poderia sonhar que esse poder produtivo dormia no seio do trabalho social? (Marx, citado por BERMAN, 1986, p. 91).

O constante revolucionar da produção, a ininterrupta perturbação de todas as relações sociais, a interminável incerteza e agitação distinguem a época burguesa de todas as épocas anteriores. Todas as relações fixas, imobilizadas, com sua aura de idéias e opiniões veneráveis, são descartadas; todas as novas relações, recém-formadas, se tornam obsoletas antes que se ossifiquem. Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente forçados a enfrentar com sentidos mais sóbrios suas reais condições de vida e sua relação com outros os homens (BERMAN, 1986, p. 93).

Há um preço a se pagar por esse “*constante revolucionar*” da sociedade burguesa: “*para constrangimento dos burgueses, eles não podem olhar de frente as estradas que abriram: as grandes e amplas perspectivas podem converter-se em abismos. Eles só podem continuar a desempenhar seu papel revolucionário se seguirem negando suas implicações últimas e sua profundidade*” (BERMAN, 1986, p. 92).

Se o ímpeto do capital é se socioterritorializar e dominar todos os complexos do ser social, não haverá resistência que impeça a subsunção da agricultura ao seu domínio. Isto é, a desterritorialização dos camponeses e seu campo de forças políticas. O capital tenderá submetê-la à sua dinâmica, ainda que o conserve como tal. O que seria apenas uma questão de tempo.

De acordo com a teoria social de Marx a agricultura não pode evitar o processo mais geral de valorização do capital porque, como vimos em Ricardo, a economia moderna é sistêmica e o mercado ou intercambialidade das mercadorias entrelaça todos os trabalhadores e complexos da economia em sua dinâmica. Não é a agricultura em si, são seus sujeitos em ação, as classes sociais que se materializam nas relações de produção de formas sociais por elas requeridas para serem objetivadas e se desenvolverem.

O *telos* do capital, apontado por Ricardo como busca da elevação da taxa de lucro pelas classes capitalistas, dá sentido a objetividade e a

subjetividade das relações de produção e formas sociais. Não são os capitalistas que mobilizam o capital, mas antes, o capital que mobiliza os capitalistas: agrícolas, comerciantes, industriais, financeiros e de serviços. Estes são apenas formas sociais do capital manifestar o seu conteúdo, revelar à luz do dia sua face concreta, seu ser em vida.

Dado a natureza do capital é inócuo imaginar a agricultura como motor do desenvolvimento, como pensava Quesnay. Tampouco que a escassez de solos férteis pode impedir o ímpeto revolucionário do capital, como previu Ricardo. A ausência de uma teoria do capital, antes de Marx, impediu os teóricos entenderem sua sociografia, de forma profunda e acurada. Todos fracassaram em desvelar as “determinações as formas que regulam a distribuição do poder e das riquezas”. Inclusive Ricardo. Na modernidade capitalista é o próprio movimento do capital que determina e regula a dinâmica socioterritorial. Na verdade, como sugere Marx na Introdução à Crítica da Economia Política, o capital é produção, circulação e consumo, simultaneamente, em seu movimento. Produzir é consumir produtivamente, e consumir é destruir, se auto-produzir, produzir a si mesmo. O que implica em ter que produzir permanentemente. Produzir bens de consumo e as relações sociais subjacentes na produção. Sem uma teoria sobre esse movimento não há como apreender o ser que se objetiva e subjetiva. De qualquer forma Ricardo formulou a questão ainda que equivocadamente, por admitir unilateralmente a problemática, ancorando-a na distribuição e não na produção em seu movimento dialético.

Não apenas a agricultura, mas também a grande indústria e a dinâmica financeira se curvam ao ímpeto revolucionário do capital. Ele penetra com seu ímpeto todas as unidades econômicas: a fábrica, a indústria, a usina, a fazenda. Enfim, faz da propriedade privada sua toca e seu esteio. Todos os proprietários livres são mobilizados na objetivação e subjetivação do capital: proprietários dos meios de produção, proprietários de conhecimento, proprietários de terras são por ele inoculados. O pressuposto do capital é a *livre* iniciativa e o proprietário *livre*. É sob o fetiche e reificação desta liberdade que ele consegue adquirir vitalidade. É assim que Marx percebe a territorialização do capital na agricultura e a desterritorialização que ele

opera em termos objetivos e subjetivos. A objetividade do capital se subjetiva e a subjetividade do capital se objetiva.

O capital ao se apropriar do território agrário transforma a natureza da propriedade e a natureza dos proprietários, inclusive a dos trabalhadores do campo, os proprietários de força de trabalho, não importa se camponeses. Imperativamente impõe as relações sociais capitalistas de produção e, de igual modo, formas sociais que dinamizam as relações sociais capitalistas. As formas sociais existentes em outras relações sociais de produção, como a escravista e a feudal, são destruídas pela apropriação do território pelo capital. Estes são os pressupostos imanentes à socioterritorialização do capital, a condição de reproduzir o território do capital, sem o que a socioespacialização do capital é bloqueada. *As relações sociais de produção afirmam as condições objetivas e as formas sociais subjetivas.* O movimento dinâmico e dialético do capital se faz mediado pelo entrelaçamento das relações com as formas sociais. As formas sociais do capital forjam a personalidade no processo de personificação das formas sociais. É assim que o capital transforma o trabalho, inclusive o trabalho na agricultura. E opera tal transformação ao subsumir o conjunto das atividades agrícolas ao movimento mais amplo do processo de valorização do capital.

O capital encontra na grande indústria o lugar a partir do qual pode desenvolver a hegemonia política, econômica e cultural. A grande indústria, protagonizada hoje pelas multinacionais, é seu núcleo territorial. E o capital só pode fazê-lo se socioespacializando. É por isso que Marx afirma: *na esfera da agricultura, a grande indústria atua de modo mais revolucionário à medida que aniquila o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalhador assalariado*⁶⁶. O que pode ser evitado com resistência e luta política para reverter esse “aniquilamento”.

Analisando “o problema do camponês na França e na Alemanha”, Marx e Engels descrevem o processo do seu desaparecimento provocado pela penetração do capitalismo no campo. Antes da penetração do capital, o camponês produzia com o auxílio de sua família quase tudo que precisava

⁶⁶ MARX, K. – *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p.101. (Coleção os Pensadores).

para sua subsistência. Dizem eles:

Era quase uma economia natural pura, em que a necessidade do dinheiro mal se fazia sentir. A produção capitalista pôs fim a isto, através da economia monetária e da grande indústria. /.../ Em resultado, nosso pequeno camponês, como todo resto de um modo de produção já caduco, está irremediavelmente condenado a desaparecer. O pequeno lavrador é um futuro proletário⁶⁷.

É preciso entender que quando Marx & Engels dizem que “o pequeno camponês está irremediavelmente condenado a desaparecer” este desaparecimento não é em termos físicos. Eles estão analisando as formas sociais do capital. As tendências e desdobramentos da personificação e metamorfoses da forma social do capital. Esse fato parece claro quando, em seguida, complementam dizendo que “o pequeno lavrador é um futuro proletário”. Também não quer dizer que esta transformação é uma fatalidade, mas há uma forte tendência de ocorrer naqueles territórios estratégicos para o capital. O pequeno camponês existe até hoje, em pleno século XXI, e a afirmação de Marx & Engels foi feita no século XIX. Tudo leva a crer que eles se equivocaram em seus prognósticos. Essa é uma possibilidade que não podemos descartar. Mas a questão é saber a posição sociográfica dos camponeses no século XXI: em que condições vivem os camponeses e lavradores. Pensamos que na dinâmica do capital não há lugar para tais formas sociais. Nem nos centros financeiros, tampouco nos grandes investimentos promovidos pelo estado. Estas formas sociais estão mesmo descartadas.

Para Marx na “sociedade burguesa /.../ a agricultura transforma-se mais e mais em simples ramo da indústria e é dominada completamente pelo capital”⁶⁸ (MARX, 1978, p. 121). Não podia ser diferente uma vez que a própria indústria é dominada pelo capital. Indústria para Marx não é empresa, fábrica, mas uma totalidade social, o capital social total. Se a agricultura é constitutiva dessa totalidade, ela mesma é constitutiva do capital.

⁶⁷ MARX, K. & ENGELS, F. – *obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega. 3º Volume, sem data de publicação (p. 154).

⁶⁸ MARX, K. – *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 121. Coleção Os Pensadores.

Nas sociedades agrícolas, em que domina a propriedade familiar, preponderam a atividade relacionada com a natureza e os produtos da terra. Mas “naquelas em que predomina o capital, o que prevalece é o elemento produzido social e historicamente. Não se compreende a renda da terra sem o capital”, pois o “capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (MARX, 1978, p. 122). O capital se torna, na e para sociedade burguesa, o ponto de partida e o ponto de chegada.

À medida que o modo de produção capitalista força com seu ímpeto a transformação da agricultura familiar de subsistência em agricultura capitalista, os produtores deixam de produzir alimentos para satisfazer as necessidades, valores de uso, úteis à reprodução da vida e de sua família, e passam a produzir mercadorias. As transformações objetivas na agricultura exigem, de igual modo, transformações subjetivas do produtor. Produzir alimentos úteis a vida é diferente de produzir alimentos para o mercado. E o produtor também assume forma social diferente. No primeiro caso o produtor é um produtor autônomo, familiar, que decide sobre o ritmo que precisa imprimir no trabalho. No segundo, como trabalhador assalariado, contratado pelo capitalista, como empregado deste, como recurso humano do processo de valorização do capital, é obrigado a submeter-se à divisão do trabalho e ao ritmo imposto pelo capitalista ou seu preposto. Nesta situação o trabalhador perde completamente a autonomia e controle sobre o processo produtivo porque deste é apenas mero acessório.

Marx se refere a essa dialética, entre subjetividade (formas sociais) e objetividade (relações sociais de produção) do capital, nos seguintes termos: “Para nós, o arrendatário produz trigo, etc., como o fabricante produz fio ou máquinas. A suposição de que o modo de produção capitalista se assenhoreou da agricultura implica que ele domina todas as esferas da produção e da sociedade civil” (MARX, K. – *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 123 – Coleção Os Economistas).

Concluindo, não há como entender a dinâmica da agricultura no âmbito da sociedade capitalista sem entender a dinâmica do capital. A desconsideração metodológica deste fato, segundo Marx, foi o equívoco de todas as teorias sociais que procuraram refletir sobre a agricultura. O fato de

não terem desenvolvido uma teoria do capital para entender os complexos sociais da sociedade capitalista.

Nada parece mais natural, por exemplo, do que começar pela renda da terra, pela propriedade fundiária, dado que estão ligadas à terra, fonte de toda produção e de todo modo de ser, e por ela ligada à primeira forma de produção de qualquer sociedade que atingiu um certo grau de estabilidade – à agricultura. Ora, nada seria mais errôneo. /.../ Seria, pois, impraticável e errôneo colocar as categorias econômicas na ordem segundo a qual tiveram historicamente uma ação determinante. A ordem, em que se sucedem, se acha determinada, ao contrário, pelo relacionamento que têm umas com as outras na sociedade burguesa moderna, e que é precisamente o inverso do que parece ser uma relação natural, ou do que corresponde à série do desenvolvimento histórico. /.../ trata-se da sua hierarquia no interior da moderna sociedade burguesa⁶⁹.

Desta forma, a agricultura, no contexto do modo de produção capitalista, mesmo quando no caso da agricultura familiar, se produz alimentos para o mercado, os produtores não têm outra alternativa senão se subordinarem à dinâmica da produção capitalista, cujo objetivo é a acumulação e valorização de capital. Ainda que consideremos a pequena escala, a forma social que o produtor familiar assume é a mesma que todo capitalista assume quando produz para o mercado, com a finalidade de acumular e valorizar o capital.

Na perspectiva de Marx a dinâmica da produção capitalista pode recriar formas sociais de produção antigas, inclusive na agricultura familiar ou camponesa, as quais podem preservar até mesmo o nome, mas, concretamente, não seus conteúdos geohistóricos, pois que dinamizadas por relações e formas sociais plenamente revolucionadas. É assim que a teoria “prático-crítica” concebe a forma social camponesa na agricultura sob a égide do capital, tanto nas suas formas passadas como nas do século XIX, semelhantes em muitos aspectos as do mundo contemporâneo, no século XXI.

Se é verdade que Marx supervaloriza a dinâmica do capital em suas análises, isto não significa que desvalorize ou desconsidere a necessidade de

⁶⁹ MARX, K. – *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 121-122. (Coleção Os Pensadores).

compreendermos a particularidade da agricultura, ou qualquer complexo do ser social. Muito pelo contrário. Marx tem em mente o capital como núcleo de suas análises porque o que lhe interessa apreender é o movimento da sociedade burguesa, em sua totalidade dialética, a relação entre concreto e abstrato ou o concreto pensado. Outro fato importante a ser ressaltado é que Marx não se considera um pesquisador profissional. Não lhe interessa a análise e a pesquisa como um fim em si mesmo. Marx não está preocupado com prestígio, aumento de renda ou aquisição de bolsa de pesquisa. Não é isto que mobiliza suas investigações, mas a transformação da sociedade. A teoria não encontra respostas para suas indagações em si mesma, senão na história sociográfica produzida pelo ser humano.

A problemática da agricultura na sociedade capitalista que vinha sendo formulada desde Quesnay, passando por Adam Smith, momento de deslocamento, David Ricardo, e depois Marx, que representa um momento de inflexão, foi abandonada. A resposta de Marx à problemática da agricultura só pode ser resolvida com a revolução social e a construção de outra forma de organizar a sociedade, com a superação da dinâmica do capital. Na visão de Marx, o capital deve ser destruído. O que só é possível quando os expropriadores de mais-valor forem expropriados. Ou, em outros termos, a propriedade privada for transformada em propriedade coletiva e a distribuição do poder e das riquezas for socializada e comunizada.

Enquanto a revolução não ocorre a problemática da agricultura na sociedade capitalista passou a ser enfrentada pelos marxistas como “questão agrária”, desde o final do século XIX e início do século XX. A partir da década de 1950, na América Latina, o mesmo debate se desenvolve no âmbito do pensamento estruturalista da Cepal. Em vista disso, propomo-nos, seguindo a sugestão do itinerário de Corazza e Martinelli, debater a questão agrária em três momentos distintos: a discussão clássica, o debate da Cepal para a América Latina e o pensamento social brasileiro.

• **Da Questão Agrícola à “Questão Agrária”**

Apesar da imbricação de suas manifestações os temas em pauta remetem a dois campos teóricos e analíticos bastante diferentes e, com frequência, *conflitantes em termos políticos e ideológicos*. A questão agrícola vincula-se mais fortemente às teorias de desenvolvimento econômico. Para as abordagens dualistas (ou funcionalistas), a questão agrícola é identificada com as condições produtivas do *setor agrícola em desempenhar certos papéis que lhe caberiam no processo desenvolvimentista*. Estas correntes identificam o desenvolvimento com a industrialização e o setor agrícola é visto como ineficiente e subordinado funcionalmente ao setor industrial, considerado o mais dinâmico do desenvolvimento econômico. Neste caso, caberia a agricultura desempenhar passivamente algumas funções econômicas e sociais, de modo a não obstruir o caminho da industrialização e da urbanização. Que funções seriam essas? Convém destacar:

- [a] fornecimento de produtos alimentícios numa velocidade compatível à da urbanização e da formação dos trabalhadores urbanos, de modo a não pressionar o preço básico do trabalho (salário de subsistência);
- [b] oferta em escala adequada de matérias primas e insumos necessários para o parque industrial em socioterritorialização;
- [c] liberação de mão-de-obra para as atividades não rurais, em socioterritorialização com a industrialização crescente;
- [d] geração de divisas em volumes suficientes para bancar a importação de insumos e máquinas necessários para a acumulação dinâmica do capital industrial. Os exemplos clássicos nessa vertente são os textos: JOHNSTON, B. F.; MELLOR, J. W. – *The role of agriculture in economic development. American Economic Review*, Sept, 1961; e LEWIS, A. – O desenvolvimento econômico com oferta limitada de mão de obra. In: AGARWALA, A. N. & SINGH, S. P. (org) – *A economia do subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1970).

A questão agrícola diz respeito à análise das condições produtivas e de rentabilidade relativa, enquanto “suporte funcional” à socioterritorialização do setor mais dinâmico da indústria. Os temas privilegiados pela questão agrícola são relacionados à funcionalidade da estrutura produtiva do setor: [1] a capacidade da oferta agrícola, [2] a composição regional e os tipos de

produtos ofertados, [3] a capacitação tecnológica do setor, [4] os aspectos comerciais dos mercados domésticos ou internacionais. Configura-se uma “crise agrícola” quando alguns desses papéis cruciais não são desempenhados plenamente, afetando o desenvolvimento e a acumulação de capital.

A questão agrária é um tema teórico e analítico mais complexo. Trata-se historicamente das relações de produção e das formas de socioterritorialização do capitalismo no campo. Envolve o debate clássico da questão agrária e da questão camponesa. A divergência de fundo ocorre entre a denominada “Escola de Organização da Produção”, tendo como expoente o pensador populista russo Alexander Chayanov⁷⁰ e a corrente marxista liderada por Kautsky⁷¹ e Lênin⁷². Esse debate também envolve questões sobre as estratégias políticas quanto ao futuro do projeto socialista. Alguns dos textos mais representativos desse debate encontram-se organizado por GRAZIANO, J. da Silva & STOLCKE, V., 1981⁷³.

Chayanov centrou suas análises na lógica interna da produção camponesa e familiar, argumentando que se tratava de unidades de produção não regidas por categorias econômicas válidas para a economia capitalista: renda da terra, lucro, salário. Assim, desde que a unidade produtiva familiar não contratasse trabalho assalariado, ela poderia permanecer à parte e “em equilíbrio” nos interstícios das relações produtivas capitalistas. As leis gerais de acumulação do capital e da dissolução/transformação de sistemas produtivos tipicamente capitalistas não seriam válidas para a economia familiar e camponesa.

Os populistas russos defendiam que a economia rural e as instituições camponesas eram os baluartes contra o capitalismo, um “produto artificial” desvinculado das instituições e das tradições russas. Como a Rússia de então

⁷⁰ CHAYANOV, A. – Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: GONÇALVES, José S. – *Mudar para manter: pseudomorfose da agricultura brasileira*. São Paulo: Secretaria da Agricultura e Abastecimento, 1999.

⁷¹ KAUTSKY, K. – *A questão Agrária*. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

⁷² LENIN, W. I. – *Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura*. São Paulo: Brasil Debates, 1980 – Coleção Alicerces.

⁷³ GRAZIANO, J. da Silva & STOLCKE, V. (org) – *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981

era um país eminentemente agrícola, defendia uma transição direta entre o feudalismo e o comunismo, evitando o estágio ocidental do capitalismo burguês. Embora, num primeiro momento as posições populistas pudessem ser identificadas como progressistas, as transformações econômicas e sociais apontavam para a via capitalista, tonando inadequado esse tipo de visão teórica e política. As críticas vieram rápidas e profundas, especialmente dos marxistas.

No marxismo a questão agrária imbrica elementos constitutivos da interpretação teórica com os da dinâmica política e ideológica. As principais contribuições foram formuladas por Kautsky e Lênin (LÊNIN, W. I. – *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. São Paulo: Abril Cultural, 1982 – Coleção Os Economistas). Compartilhando com as idéias de Marx sobre o capital, para ambos os autores, as leis do capitalismo são tendências gerais, válidas para todos os setores. Por isso, não haveria razão para supor que a forma de produção camponesa e familiar ficasse incólume e/ou apresentasse qualidades ou atributos superiores ao processo de socioespacialização do capital.

Kautsky partia da perspectiva da superioridade técnica da grande exploração em função do seu maior potencial da divisão interna de trabalho e, portanto, dos ganhos de especialização produtiva, concordando com Adam Smith. A *concorrência* capitalista impunha que a pequena produção não poderia existir isoladamente e que não haveria espaço para os proletários permanecerem no meio rural, devendo se empregar nas indústrias. A agricultura, em razão das suas especificidades, não se desenvolvia de modo semelhante ao da indústria, não reproduzindo as leis gerais de desenvolvimento do sistema capitalista. Porém, essas especificidades apenas demonstravam que na agricultura o desenvolvimento do capitalismo pode ser mais diversificado.

Para Lênin, o *processo de socioterritorialização do capitalismo* era, concomitantemente, o de *criação do mercado para a produção capitalista e um processo de destruição de estruturas socioeconômicas velhas e a criação de novas*. Segundo Lênin,

A transformação do pequeno produtor em operário assalariado pressupõe a perda dos seus meios de produção /.../, ou seja, pressupõe seu ‘empobrecimento’, a sua ‘ruína’. Sustenta-se que essa ruína ‘reduz o poder de compra da população’ e ‘estreita o mercado interno’ para o capitalismo /.../. Os defensores dessa tese esquecem /.../ que, para o mercado, o que importa não é o bem-estar do produtor, mas os seus meios pecuniários disponíveis /.../. Do ponto de vista teórico abstrato, a ruína dos pequenos produtores na sociedade em que a economia mercantil e capitalista se desenvolve significa /.../ a criação e não a redução do mercado interno (LÊNIN, 1982, p. 16).

As diferenças de abordagem e temas entre a questão agrícola e a questão agrária são nítidas. Percebe-se que a preocupação daqueles que estudam a agricultura tendo em perspectiva a questão agrícola interessam-se pelos fluxos econômicos entre agricultura e indústria, tendo como pano de fundo o arcabouço teórico dualista, ou, quando muito, sistêmico. Já aqueles que refletem sobre a agricultura de uma perspectiva da questão agrária, incorporam a análise das transformações das relações de produção no âmbito das unidades produtivas da agricultura e, mais ainda, problematizam se essas relações de produção seriam específicas do “mundo rural” (não necessariamente conceituado a partir da categoria modo de produção dominante), ou se estaria atreladas aos movimentos mais gerais e inexoráveis da evolução econômica e social do capital. Especialmente no marxismo,

A questão agrária se apresenta de duas maneiras: como análise das *relações de propriedade e de produção vigentes no campo*, que mostram certa diferença das mesmas relações vigentes na indústria (questão agrária no sentido estrito); e como *investigação das estruturas sociais*, onde *os camponeses se mostram como uma classe de transição*, tanto no sentido histórico da transitoriedade, isto é, *como formação econômico-social do feudalismo, mas que continua a existir no capitalismo*, como no sentido estrutural da transitoriedade, ou seja, *como classe social de transição entre a burguesia e o proletariado*, as duas classes fundamentais do capitalismo (questão camponesa) (MICHELLI, Jr. O. – A Questão agrária no marxismo europeu: alguns apontamentos. *Revista Urutagua*, N°3, Maringá, 2001, grifo nosso).

Esses temas que constituem a especificidade do campo de análise da questão agrária são fundamentais quando se discute o *desenvolvimento do capitalismo agrário*, apesar de ainda longe de ser resolvidos, inclusive no plano empírico e da realidade concreta da socioterritorialização capitalista das diferentes sociedades. Questões importantes estão ainda pendentes, como, por exemplo, as que dizem respeito a se *a agricultura segue ou não as leis gerais do desenvolvimento capitalista proposto por Marx*; se *há evidências de uma superioridade dos aspectos técnicos e produtivos da grande produção capitalista em relação às menores*, ou se *é válida a idéia da especificidade da agricultura no processo de desenvolvimento capitalista* (Kautsky); ou, ainda, se a categoria “produção familiar é uma categoria analítica válida para uma elaboração de tipologias produtivas”⁷⁴; ou, mesmo se *essa “produção familiar” pode reproduzir-se econômica e socialmente independentemente do processo mais geral do capitalismo* (Chayanov).

- **O Agrícola e o Agrário na América Latina**⁷⁵

Na América Latina alguns intelectuais coletivos se destacam nos estudos da questão agrícola e agrária. Este é o caso da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina).

A tese central da CEPAL /.../ destaca o caráter inelástico da oferta de alimentos [dificuldade de aumentar a produção de alimentos] às pressões da demanda urbana e industrial. Como um *problema estrutural do setor agrícola*

⁷⁴ Lênin não concordava com tal denominação: “a expressão ‘fundada no trabalho familiar’ não possui qualquer sentido político-econômico, e induz indiretamente ao erro. Ela carece de sentido porque, em cada uma das formas sociais que a economia pode assumir; o pequeno agricultor ‘trabalha’, seja a época em que ele vive caracterizado pela escravidão, servidão ou capitalismo. A expressão ‘fundada no trabalho familiar’ é um termo vazio, uma frase declamatória sem qualquer conteúdo, que contribui para confundir as mais diversas formas sociais da economia, /.../” LENIN, W. I. – *Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura*. São Paulo: Brasil Debates, 1980 – Coleção Alicerces.

⁷⁵ Este tópico se baseia nos estudos e pesquisas de PELLEGRINO, Anderson C. G. T. – As idéias da CEPAL sobre a questão agrária latino-americana. *Revista de Economia*. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. E de DELGADO, Guilherme C. – *Expansão e Modernização do Setor Agropecuário no Pós-Guerra: um estudo da reflexão agrária* (mimeo), 2001.

/.../ que justificaria mudança na estrutura fundiária e nas relações de trabalho no campo (DELGADO, 2001, p. 4, grifo nosso).

A CEPAL via nas *condições de produção* e na *estrutura da propriedade fundiária* obstáculos à *realização do processo de desenvolvimento* e considerava a *industrialização* como o *caminho mais rápido para superar a condição do subdesenvolvimento da América Latina*. Raul Prebisch foi um dos primeiros a apontar *os entraves do setor agrícola como obstáculo ao desenvolvimento econômico*. Procura aproximar de sua *análise teórica do desenvolvimento* os problemas gerados pela *estrutura agrária* e os *desequilíbrios gerados na produção agrícola*. Na perspectiva dos estudos e pesquisas de Prebisch a questão agrária é inserida na análise do subdesenvolvimento periférico da América Latina⁷⁶.

Em que contexto histórico Prebisch (CEPAL) formulou suas proposições?

Por um lado, a *modernização do setor [agrário]* deveria dar-se através da *mecanização, liberando mão-de-obra para a indústria*; de outro, não havia capital suficiente na cidade que permitisse absorver essa população expulsa do campo. Portanto, *a mecanização da agricultura, que poderia produzir alimentos para o consumo interno e para a exportação, gerava desemprego no campo e na cidade*. Assim, na visão da CEPAL, havia uma ‘incompatibilidade entre *estrutura agrária* e o *aumento da oferta agropecuária com liberação de mão-de-obra em dimensões necessárias ao crescimento industrial periférico*’ (PELLEGRINO, 2000, p. 81, grifos nossos).

Que características apresentam a “estrutura da propriedade ou estrutura agrária” da América Latina que impedem o “crescimento industrial periférico”? Esta estrutura era composta tanto por minifúndios como latifúndios, e o funcionamento destes, a produção e a gestão, ajudava a perpetuar o desequilíbrio do setor agrícola, que afetava o desenvolvimento

⁷⁶ Perguntamo-nos: é legítima essa “inserção”? Que relações existem entre a questão agrária e a teoria da dependência e/ou do subdesenvolvimento da América Latina? Em que estas últimas teorias incorporam a teoria social marxista? Que critérios são considerados que legitimam essa “inserção”? Ou a questão agrária é anulada na análise da América Latina quando tomamos como referência a teoria da dependência e do subdesenvolvimento? Não podemos admitir naturalmente a tese da “deterioração dos termos de troca” de Prebisch, mas verificá-la empírica e teoricamente.

industrial.

Nos latifúndios, havia, por um lado, um baixo aproveitamento das terras, pela grande necessidade de capital para seu uso adequado, e, de outro, o cultivo da terra, através da mecanização, acentuava a tendência ao baixo aproveitamento do uso da mão-de-obra. *Nos minifúndios*, a atividade era feita com técnicas rudimentares de cultivo, combinadas com baixo nível de produtividade da mão-de-obra empregada. Ao mesmo tempo, a pequena propriedade também se mostrava incapaz de impedir a evasão, em virtude de sua incapacidade de dar condições mínimas de subsistência à população que ali morava e trabalhava.

Em suma, os latifúndios e os minifúndios, através da *má utilização da mão-de-obra e da inadequação de técnicas para o cultivo das terras*, contribuía para *aumentar o desemprego urbano e rural e para a manutenção da insuficiente oferta agropecuária para o mercado interno na fase da industrialização periférica*. Somava-se a isso o *baixo poder de acumulação de capital nesse setor*, em decorrência da *reduzida taxa de investimentos destinados ao aumento da produção*. Estava dado, pela CEPAL, o *diagnóstico dos desequilíbrios gerados no setor agrícola durante o período em questão* (PELLEGRINO, 2000, p. 82, grifos nossos).

O que fazer? Que propostas foram formuladas pela CEPAL para superar tais problemas? A CEPAL apregoava *políticas de transformações* tanto na forma de produção agrícola, através da *mecanização* e do *progresso técnico*, como na estrutura da propriedade, através da *tributação* ou da *reforma agrária*, de forma a *romper com as estruturas improdutivas que conspiravam contra a industrialização, o caminho mais curto e direto para o desenvolvimento*. As propostas da CEPAL não ficavam nisto, recomendava também a *distribuição estratégica do investimento entre os setores modernos e os atrasados*, de modo a poder *formar no longo prazo uma estrutura produtiva moderna, diversificada e homogênea*.

- **O Agrícola e o Agrário no Pensamento Social Brasileiro**

- ✓ **Vertentes conservadoras do desenvolvimento agrícola brasileiro.**

Os intelectuais brasileiros também contribuíram teoricamente no debate da questão agrária desde 1950, demarcados dois campos teóricos divergentes, um nitidamente conservador e outro, progressista, de variadas matizes. Essas contribuições estão associadas aos rumos, condições e possibilidades do desenvolvimento industrial. Conclui-se, então, que a influência da CEPAL é grande.

No contexto brasileiro predominam análises dos intelectuais orgânicos às classes capitalistas, isto é, aqueles que se empenham em estudar e pesquisar a agricultura dentro da perspectiva agrícola e, necessariamente, utilizando as categorias que lhe conferem legitimidade. Exemplo disto são os textos da denominada “tese modernizante”, que analisaram os problemas da grande propriedade fundiária ou dos latifúndios e procuraram apontar saídas para os mesmos. Propõe em seus prognósticos a modernização da agricultura considerando como objetivo a elevação da produtividade e da taxa de lucro, o que decorre da mecanização e incorporação de progressos técnicos pela agricultura. Um dos expoentes desse pensamento é Paiva⁷⁷. Excluídas das análises dos que defendem a “modernização do campo nos termos da modernização capitalista”, estão as preocupações com *os aspectos sociais e as relações sociais de produção*. Justificam o expurgo desses temas sob a alegação de que eles não influenciam o processo de desenvolvimento agrícola e da industrialização. Acreditam que a modernização seria capaz de modificar esses aspectos e relações com a introdução de novas tecnologias. O que deveria ser feito não por intervenção do estado, por políticas governamentais, mas pelas forças de mercado⁷⁸. Caberia a este impor uma lógica ideal e auto-regulativa (“mecanismos de autocontrole”) no processo de modernização, que garantiria um curso equilibrado.

⁷⁷ PAIVA, R. M. – O mecanismo de autocontrole no processo de expansão da melhoria técnica da agricultura. *Revista Brasileira de Economia*, ano 22, N°3, 1968.

⁷⁸ Quem define, regula e controla essas forças são as classes capitalistas. Dizer que a agricultura deve ser regulada pelas forças do mercado significa dizer que a agricultura deve ser organizada pelos capitalistas que atuam no campo.

Que “equilíbrio agrário” pode ser alcançado numa sociedade regida pela luta de classes? Este é um problema que não foi enfrentado pelos intelectuais da CEPAL, tampouco pelos que se alinham à vertente de “modernização do campo”. Para esta a introdução de tecnologias seria o bastante para eliminar os desequilíbrios de acumulação intercapitalista. Em linhas gerais, entendem que,

O “dualismo produtivo” existente no campo brasileiro [latifúndio e minifúndio] seria progressivamente eliminado pela *difusão dos avanços tecnológicos, capacitando o setor agrícola* [os empresários e os seus intelectuais orgânicos] *para cumprir os seus clássicos papéis no processo de desenvolvimento econômico. Não haveria obstáculos insuperáveis de ordem social e, particularmente, de natureza agrária ao desenvolvimento* [leia-se, de luta de classes]. As estruturas produtivas não “tipicamente capitalistas” seriam absorvidas e retransformadas pelo avanço da racionalidade econômica [capitalista] no campo. Os estímulos de preços, crédito e de assistência técnica seriam poderosas forças para *induzir a agricultura a executar as funções requeridas, sem passar por mudanças na estrutura agrária, especialmente na propriedade rural*. Assim, as relações socioeconômicas seriam *resultantes* naturais do processo de difusão das inovações (PAIVA, 1968, p. 29).

Gonçalves percebeu o conservadorismo imanente às proposições de Paiva e dos defensores da “modernização do campo”. E reagiu: “os conservadores aqui representados por Paiva (1968), apregoam uma história por fases inexoráveis, na qual, de uma situação originária arcaica, todos caminham para a modernidade, não importando as condições econômicas e sociais /.../ *esse processo é que determina as relações de classe e não as relações de classe determinam o processo*”⁷⁹.

As críticas radicais a vertente que apregoava a “modernização da agricultura” provocou o surgimento de outra vertente, tão ou mais conservadora, mas que procurava dissimular seu vínculo com as classes capitalistas hegemônicas. Delfim Neto é o expoente dessa *vertente*

⁷⁹ GONÇALVES, J. S. – *Mudar para manter: pseudomorfose da agricultura brasileira*. Secretaria de Agricultura e Abastecimento. São Paulo, 1999, p.44, grifo nosso.

conservadora dissimulada. Com Delfim Neto, toda uma geração de intelectuais da USP, defende a tese da *resposta funcional da oferta agrícola às pressões da demanda*, contra o argumento da *rigidez da oferta agrícola*, responsável pelas *tensões inflacionárias e crises recorrentes de abastecimento*.

Delfim Neto afirma que a *estrutura agrária* [minifúndio e latifúndio: concentração das terras agricultáveis] não é problema para o *crescimento*, nem há necessidade de *reforma agrária*, mas tão somente, de *ações pontuais e regionais* onde o sistema agrário não responderia ao sistema de preços; assim, *a agricultura precisa se modernizar e continuar cumprindo suas funções clássicas no desenvolvimento econômico* (GONÇALVES, J. S., 1999, p. 29).

Para Delgado (2002, p. 8) o posicionamento dos *conservadores dissimulados* “corresponde na verdade a uma proposta de *modernização sem reforma*, ou com *reforma apenas onde se comprovasse ineficiência da estrutura agrária*” (CORAZZA & MARTINELLI JR, p. 29).

O agrícola no Brasil foi abordado pelas vertentes conservadoras e conservadoras dissimuladas. A problemática agrária e seus vínculos com a questão agrícola encontram-se expostos nos textos de inspiração marxista e/ou cepalino⁸⁰.

- **Vertentes progressista do desenvolvimento agrícola brasileiro.**

1. **Vertente feudalista**

A obra de Alberto Passos Guimarães, escrita em 1963, *Quatro séculos de latifúndio*, é o ícone da denominada “vertente feudalista”. Guimarães

⁸⁰ Para uma leitura mais acurada acerca do *desenvolvimento agrícola no Brasil* ver KAGEYAMA, A. A Questão Agrária no Brasil: interpretações clássicas. In: *Reforma Agrária*, Campinas, 13(3), set/dez, 1993; PAULLILO, L. F. – Sobre o desenvolvimento da agricultura brasileira: concepções clássicas e recentes. In: BATALHA, M. O. – *Gestão agroindustrial*. São Paulo: Atlas, Volume 1, 1997; GONÇALVES, J. S. – *Mudar para manter: pseudomorfose da agricultura brasileira*. Secretaria de Agricultura e Abastecimento. São Paulo, 1999.

defendia que *a estrutura agrária brasileira* [estrutura da propriedade rural] mantinha uma *herança feudal* importante e *atrasada*. O que, por um lado, *obstaculizava a industrialização e o desenvolvimento baseado no capital industrial* pelo *baixo dinamismo produtivo do latifúndio*; por outro, *impunha relações sociais de dominação e do poder político muito assimétricas entre os latifundiários e os demais atores sociais no campo*, [a agricultura se] limitava [a atender] a socioterritorialização do mercado consumidor interno [por alimentos] pelos baixos níveis de rendimentos desses (tais como salários, “meiada”, etc.).

Numa aproximação com o pensamento de kautsky, *a vertente feudalista defendia a especificidade produtiva da agricultura*, propondo o “*melhoramento das condições do trabalhador rural através da elevação da renda no campo /.../ a alteração da propriedade da terra e o não pagamento da renda da terra*, já que esta transferia o excedente produtivo para o latifúndio e não para os operários agrícolas” (PAULILLO, 1977, p. 550).

2. Vertente eclética

Liderada por Ignácio Rangel, ele entendia que *a agricultura brasileira seria pautada por uma dualidade nas relações produtivas e sociais*. Em sua obra de 1962, *A questão agrária brasileira*, Rangel incorpora contribuições cepalinas, keynesianas e marxistas para demonstrar que *o desenvolvimento brasileiro era articulado por uma dinâmica entre dois pólos produtivos e sociais complementares, mas em desarmonia no curso do processo de industrialização e, conseqüentemente, nos fluxos entre a agricultura e a indústria*.

Para Rangel, a produção agrícola estava assentada historicamente no latifúndio [especulação e concentração de terras agricultáveis], caracterizado internamente por *relações sociais feudais* – portanto, um *pólo arcaico e atrasado* –, mas que *mantinha relações comerciais externas com o pólo dinâmico* – os setores urbanos. O processo de industrialização, realizado sem uma reforma agrária prévia, induzia uma lógica em que *o latifúndio era progressivamente invadido por relações mais comerciais e urbanas mais*

*dinâmicas e transformado em modernas unidades agrícolas, criando, também, ao mesmo tempo, anomalias econômicas e sociais no sistema econômico como um todo. Isso se manifestava no processo inflacionário, nos altos preços da terra, no êxodo rural e, especialmente, no excedente estrutural de mão-de-obra da economia. Embora o latifúndio não fosse um obstáculo absoluto ao processo de modernização – e, portanto, o autor não defende uma reforma agrária profunda –, a sua presença no processo industrializante levava a uma desarticulação estrutural. Esta deveria ser corrigida por políticas públicas efetivas, como, por exemplo, no mercado de mão-de-obra, políticas de preços mínimos, ou, mesmo, por uma política de distribuição de lotes de terra, que eliminaria barreiras importantes a um desenvolvimento capitalista mais equilibrado na agricultura*⁸¹.

3. Vertente Reformista do Desenvolvimento Agrícola Brasileiro

Numa perspectiva diferente, Caio Prado Júnior e Celso Furtado podem ser indicados como pertencentes a vertente reformista do desenvolvimento agrário.

Caio Prado rejeita a hipótese feudalista atribuída à forma como o latifúndio se organizava. Para ele *não haveria razão para supor a existência de restos feudais na agricultura brasileira, dado que a colonização brasileira ocorre sob a égide do capital comercial e da grande exploração rural. Essa posição, no entanto, não pretende negar as extremas desigualdades econômicas e sociais existentes no campo – que remontam à era escravista-colonial – e a submissão do trabalhador aos latifundiários. Para Caio Prado, o latifúndio não representa um entrave ao desenvolvimento capitalista e a solução dos problemas agrários não estaria na reforma agrária generalizada, mas na luta pela organização política pela melhoria das condições econômicas da população rural.*

Celso Furtado concorda com a tese de Caio Prado, com o *caráter*

⁸¹ Depois do que discutimos anteriormente com Quesnay, Smith, Ricardo e Marx é possível tal equilíbrio?

capitalista da agricultura brasileira. Para Celso Furtado, a colonização brasileira ocorreu sob a forma da “empresa agromercantil”, que *sustentou tanto o núcleo dinâmico do desenvolvimento econômico – a estrutura agroexportadora, que gerava a maior parcela da renda agregada –*, como também, ao mesmo tempo, [as perversidades] no plano das relações sociais, gerando um *sistema coercitivo e assimétrico de poder* (concentrado nas mãos dos grandes proprietários de terra), e heterogêneo, em termos regionais e das relações produtivas. Essa raiz histórica fazia com que o Brasil divergisse do modelo clássico de desenvolvimento, em que reformas estruturais seriam desnecessárias. Nas palavras de Celso Furtado:

[O] modelo clássico de desenvolvimento agrícola das economias capitalistas baseia-se na hipótese de que o crescimento da demanda de excedentes agrícolas e a forte absorção de mão-de-obra rural pelas zonas em níveis mais altos de salários são processos que ocorrem paralelamente. A elevação do custo de mão-de-obra e a redução relativa dos custos dos insumos agrícolas induzem o empresário agrícola à capitalização, abrindo-lhe a via do progresso técnico.

O caso brasileiro diverge duplamente desse processo, pois as terras continuam a ser abundantes e a oferta de mão-de-obra permanece elástica, no que respeita ao conjunto do setor agrícola. Em face dessa abundância de recursos, a extrema concentração da propriedade da terra permite a empresa agromercantil impor à população rural salário inferior [e] deprimir os salários urbanos. São estes que determinam a evolução da demanda de produtos agrícolas (FURTADO, citado por GONÇALVES, 1999, p. 40)

Na interpretação de Corazza & Martinelli Jr. (2002), Celso Furtado adota a perspectiva estruturalista, na qual os fluxos de gasto/renda são os pilares analíticos das relações macroeconômicas. Um impedimento ao crescimento dos níveis salariais e das rendas urbanas atuaria no sentido de deprimir os efeitos sinérgicos e dinâmicos para o sistema econômico como um todo.

Pelo que foi apresentado como “questão agrária” nem o pensamento cepalino, tampouco o brasileiro podem, rigorosamente, serem compreendidos como debatendo a problemática que ela enfrenta. Nem por isso, um e outro

deixaram de tratar do problema do desenvolvimento capitalista da agricultura. O que se revela como principal objeto dos teóricos que foram discutidos por Corazza & Martinelli Jr. No que diz respeito a Celso Furtado os próprios autores reconhecem que “embora as questões propriamente agrícolas não fossem um tema central em sua obra, mas os problemas macroeconômicos gerais do desenvolvimento, a questão agrária era um fator estrutural de entrave e de distorção ao processo desenvolvimentista. Nesse plano, caberiam, inclusive, medidas radicais – como a reforma agrária, especialmente no Nordeste –, como forma de barrar o processo intrínseco de exclusão social existente no caso brasileiro” (Corazza & Martinelli Jr, p. 32).

CAPÍTULO III

PESQUISAS E REFLEXÕES: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Banco Mundial, Estado e Movimentos Socioterritoriais: dos interesses externos às lutas pela autonomia dos povos⁸²

• Considerações a cerca do Desenvolvimento Territorial⁸³

Tornou-se lugar comum abordar o desenvolvimento territorial como uma estratégia de superação das crises do capitalismo contemporâneo. Montenegro (2006) constatou, já em meados da década de 40, a intensificação de políticas públicas e debates acadêmicos, sobretudo nas ciências humanas, sobre o tema. A intensificação dos debates sobre desenvolvimento territorial naquela conjuntura aumentou ainda mais na década de 1980. Tanto uma quanto a outra estão vinculadas às transformações estruturais do capitalismo.

Na década de 40 ocorreu uma intervenção direta do Estado Nacional com a intenção de promover a substituição de importações. Paratanto, investiu-se recursos estatais expressivos na aquisição de bens de capital. Pretendia-se corrigir as chagas provocadas pelo atraso industrial. Neste momento o capitalismo foi obrigado a domesticar parcialmente a sua ânsia de lucro e incorporar elementos do kenesianismo (1940 à 1970).

Nas últimas três décadas do século XX (1970 a 1990), vivenciamos outro processo de transformações do capitalismo. A chamada Terceira Revolução Industrial ou Reestruturação Produtiva do Capital. Neste novo cenário, sob a mudança da base técnica, opera-se a recomposição de todo o modo de produção e gestão do capital. Introduz-se, em escala mundial, isto é, no universo das grandes corporações capitalistas, novas tecnologias desenvolvidas com a ajuda da ciência moderna. Institui-se, na mesma escala o que convencionalmente compreende-se como neoliberalismo e/ou globalização do capital (1990).

⁸² O presente trabalho é resultado parcial das atividades realizadas no período em que o estudante participou do programa de mobilidade acadêmica como aluno especial da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no ano de 2011. Foi desenvolvido em colaboração dos integrantes do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos em Reforma Agrária (NERA), sob orientação dos professores Dr. Bernardo Mançano Fernandes, Dr. Carlos Augusto Feliciano, e Dr. Ciro Bezerra. Cabe destacar a contribuição de todos os membros do NERA nas sugestões dadas no Colóquio, quando este trabalho foi apresentado pela primeira vez. Foi apresentado no Congresso Acadêmico da Universidade Federal de Alagoas no mesmo ano, e foi premiado como trabalho de Excelência Acadêmica.

⁸³ O fio condutor deste artigo é o debate sobre *desenvolvimento territorial* abordado por diferentes perspectivas conforme bibliografia indicada.

A estratégia neoliberal, pelo menos nos documentos das instituições multilaterais como o Banco Mundial, visam “estancar” o problema da pobreza. Na maioria dos documentos oficiais desta organização multilateral vislumbra-se o desenvolvimento territorial como processo necessário para retirar os países pobres e em desenvolvimento da situação em que se encontram. O que seria possível após inúmeras medidas políticas de combate ao subdesenvolvimento. Tais ações se justificam pelo contraste entre os indicadores que medem a riqueza e a pobreza entre os países. Principalmente o Índice de Desenvolvimento Humano.

Tendo em vista esses indicadores o desenvolvimento territorial, alardeado pelos organismos multilaterais, tem como alvo as comunidades pobres e marginalizadas do desenvolvimento capitalista.

Ora, a partir de uma análise crítica do desenvolvimento territorial proposto pelo Banco Mundial vislumbramos dois delineamentos. No primeiro, o campo é concebido como lócus do atraso, devendo ser incorporado ao processo de industrialização e desenvolvimento capitalista -nos mesmos moldes em que as populações marginalizadas nas metrópoles são incorporadas ao desenvolvimento industrial urbano. E o segundo delineamento é aquele que as políticas de desenvolvimento territorial enxergam no campo oportunidades de investimento e ganhos a médio e longo prazos⁸⁴. Neste caso, o campo aparece como lugar de tranquilidade em comparação a onda de violência das grandes cidades, e a mão-de-obra barata, servil e dócil como vantagem competitiva entre mercados. Portanto, a produção de mercadorias estaria associada a elementos históricos e culturais. Aquilo que os economistas chamam de “externalidades”.

De fato, ambas as interpretações convergem para um ponto de vista decisivo e que se faz necessário enfatizar: as políticas de desenvolvimento territorial dos organismos multilaterais (associadas a Governos de coalizão de classe na América Latina e executadas por ONG, também de coalizão) tem

⁸⁴ Em ambos os casos têm-se realizado aportes significativos das organizações multilaterais, de acordo com os Estados Nacionais, em políticas públicas voltadas para a escolarização dos povos do campo. Neste aspecto, no Brasil, através do MEC/SECAD há, por exemplo, um conjunto de programas e projetos voltados para a educação do campo. Isto é, escolarização dos povos do campo: caiçaras, índios, agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, camponeses, quilombolas, entre outros povos do campo.

como intencionalidade inserir os territórios, vividos pelos povos do campo, no mercado, como forma de ampliar a taxa média de lucro das empresas capitalistas, através de investimento na agricultura; ou seja, tais políticas, é importante que se diga, estão atreladas à perspectiva de desenvolvimento de expansão territorial do capital. Que reserva os recursos naturais em seus países de origem, quando existem, para saquear o dos países que se inseriram em desvantagem, como colônias, no desenvolvimento territorial e do trabalho, no sistema-mundo do capital.

O fracasso de várias propostas desenvolvimentistas anteriores à década de 1980 e o aparecimento do território como categoria chave para o desenvolvimento capitalista, após a queda do muro de Berlim, passaram a exigir, dos blocos econômicos imperialistas, instituições multilaterais e recursos internacionais em quantidade para a adoção de políticas de desenvolvimento territorial.

Na contemporaneidade as políticas públicas de desenvolvimento territorial, alinhadas as propostas desenvolvimentistas das instituições multilaterais, inclusive as do governo brasileiro, ainda que conscientes da existência de relações sociais não-capitalistas, reduzem o território à área. Desconsideram, no desenvolvimento que promovem, a existência da apropriação dos meios de vida (as riquezas existentes nas terras, seus minérios e recursos naturais) das comunidades e as resistências e conflitos a serem enfrentados. De certa forma, amenizados e eliminados, parcialmente, pelo estado de direito.

Desta forma, as políticas públicas despoltizam as políticas de desenvolvimento territorial, encobrendo o fato de elas desencadearem fortes disputas. Entendemos que esta opção prática e teórica não ocorre ao acaso. Ao vislumbrar estrategicamente o território como área, sem interpelar as multiescalaridades, as disputas e as conflitualidades, escamoteia-se da análise o conteúdo vivo, crítico e realista do território. O território se revela, em tais análises, aquilo que Fernandes (2008) nomeia de “território homogêneo”.

Este processo conflitivo e multiescalar, imanente à todo e qualquer território (FERNANDES, 2008), mas velado nos projetos de desenvolvimento territorial dos organismos multilaterais, têm clara subordinação à acumulação

de capital. Fernandes ressalta que os limites imposto à categoria território por essas organizações estão associados à privatização “das tomadas de decisão” e a negação da “luta de classes” nas disputas territoriais.

*/.../ a multidimensionalidade, embora presente na significação do conceito de território /.../ em muitos artigos e documentos, não se realiza, porque implicaria na *socialização das tomadas de decisão*. Assim também a multiescalaridade é completamente desprezada, porque significaria reconhecer os territórios das *diferentes classes sociais* (FERNANDES, 2008, p. 4 e 5).*

A privatização do “poder de decisão” e a negação das “lutas de classe” nas propostas de desenvolvimento territorial das organizações multilaterais provocam o uso utilitarista das políticas públicas, em geral, como forma de subalternização dos sujeitos envolvidos nos projetos territoriais de desenvolvimento. Isto é, a subordinação dessas políticas e seus beneficiários diretos aos interesses externos. Deste modo, o capital territorializa seus interesses de forma mais eficaz com o “consentimento e participação” das comunidades envolvidas, que se desterritorializam quando aderem a tais políticas. Nessas condições o governo dos Estados Nacionais atuaria como mediador, através da mobilização da rede institucional que controla, inclusive, OSCIP, ONG e sindicatos de trabalhadores, para criar tal “consentimento”.

Ao restringir o território a área e subordiná-lo a visão da geografia física, o desenvolvimento territorial nega o território como totalidade de relações sociais e de poder, singulares, como ressalta Fernandes (2008). Este reconhece a multidimensionalidade e multiescalaridade, iminentes ao território. Vê-se, então, claramente, a relação orgânica entre teoria e ideologia, permeando todos os âmbitos das políticas públicas de desenvolvimento territorial e, inclusive, no debate acadêmico.

Criticando essa visão restrita do desenvolvimento territorial, Fernandes (2008) reformulou dinamicamente o conceito de território, construindo uma tipologia que permite pensar o território não apenas como área, mas vislumbrá-lo como um complexo de relações sociais e de poder.

Apoiando-nos na perspectiva de Fernandes podemos compreender que o desenvolvimento territorial, na sociedade capitalista, envolve uma disputa entre classes antagônicas. Aquelas classes que conformam geopoliticamente o campo de forças políticas do capital e aquelas classes que conformam geopoliticamente o campo de forças do trabalho. O agronegócio sintetizaria, desta forma, um campo de forças que galvaniza empresários, partidos políticos e a mídia, falada e escrita, inclusive os projetos de educação voltados para os povos do campo, em um projeto histórico específico, o projeto do capital. Da mesma forma podemos pensar nos movimentos socioterritoriais de resistência⁸⁵.

Mas esses campos de força que disputam o território apresentam diversidade incomum. Não podem ser reduzidos a campos homogêneos, apesar de sua relativa unidade. Ao contrário, são campos que apresentam muitas diferenças e disputas pelo controle da direção política do projeto. Compreendem inúmeras frações, tendências e grupos privados de poder que disputam a hegemonia do campo. A tipologia de territórios, como categoria de análise abrangente, permite pensar a institucionalização dos conflitos e das disputas territoriais, entre os sujeitos em luta, movidos por interesses e intencionalidades díspares.

Dentro da proposta teórico-metodológica de Fernandes (2008), tal conflitualidade abarcaria o processo de desenvolvimento territorial. Desta forma, conflitualidade e desenvolvimento territorial constituem elementos dinâmicos de um mesmo movimento combinado e contraditório.

Ao debater a relação entre desenvolvimento e conflitualidade dentro do processo de construção dos territórios, Fernandes (2008) demonstra a fragilidade teórica daqueles que propõe o agronegócio como modelo de desenvolvimento territorial. Este projeto omite ou rejeita a conflitualidade; e quando a considera é para afirmá-la como entrave ao desenvolvimento. A

⁸⁵ A expressão socioterritorial não é um termo alegórico, arbitrário. Tem um conteúdo específico que o justifica ontologicamente. Socioterritorial são os movimentos sociais da terra, e todos àqueles que têm o território como estratégia de suas lutas. Que têm o território como princípio organizador da vida social. Portanto, inclui as relações sociais e o poder, tal como concebido por Fernandes (2008). É também importante esclarecer que não podemos nos aferrar à concepção negativa do poder. Conforme Foucault, na *Microfísica do Poder*, o poder tem uma dimensão produtiva, positiva e construtiva.

visão da conflitualidade no desenvolvimento territorial enseja, para Fernandes (2008), o fundamento da luta política entre dois paradigmas: o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário⁸⁶.

Nesse sentido, as formulações elaboradas por Montenegro (2006), a partir da tipologia dos territórios, se fazem bastante elucidativas quando refletem como “os modelos de desenvolvimento”, por maior que sejam as diferenças entre eles, e por mais que se proponham a entender as heterogeneidades do território, se vinculam aos interesses do capital. Por isso, obliteram todas as possibilidades, como políticas, de desenvolverem, efetivamente, o território, com igualdade, democracia e justiça social. Tal efetividade exigiria reconhecer a necessidade de, primeiro, incluir os sujeitos que vivem nos territórios nos “processos de decisão” e, segundo, as diferentes classes em disputas pela apropriação dos resultados promovidos pelo desenvolvimento territorial. Como esse reconhecimento dificilmente ocorre Montenegro se revela cético frente às políticas públicas de desenvolvimento territorial dos organismos multilaterais. O que se verifica, na realidade, é a subsunção real e formal das várias territorialidades, em diferentes escalas, ao território do capital.

- **A Proposta de Desenvolvimento Territorial do Banco Mundial**

Na atual fase do capitalismo diversas são as estratégias que os organismos multilaterais utilizam para manter a hegemonia capitalista sobre os diversos territórios do globo terrestre. Isto significa admitir que os organismos multilaterais são agências internacionais que desenvolvem políticas com o intuito de fortalecer o *sistema* do capital e não um grupo específico de empresários. Dentre todos esses organismos, o Banco Mundial

⁸⁶ Do nosso ponto de vista a questão agrária dentro do capitalismo enseja, de fato, uma questão paradigmática, porque é estrutural e imanente a reprodução ampliada do capital. Mas não podemos reduzi-la à problemática dos paradigmas, como compreende Kuhn. É uma questão paradigmática porque atravessa o modo de produção capitalista por inteiro, e apenas pode ser superada com a superação deste. Por isso, a questão agrária transcende o debate teórico e está muito longe de ser resolvida na busca do melhor esclarecimento, ainda que este seja baseado em evidências empíricas e lógica impecável de compreensão. Os problemas teóricos são resolvidos na prática social.

é, sem dúvida, aquele que mais se destaca em função dos recursos que movimenta e abrangência geográfica. Além de formular ele financia políticas públicas de desenvolvimento territorial. Normalmente transparecem em suas formulações isenção de juízo de valor, revelando uma neutralidade que levanta suspeita dos mais ingênuos burocratas. Demonstrem, formalmente, preocupações exclusivas com o desenvolvimento dos países pobres. A neutralidade, a isenção de juízo de valor e a intenção de concentrar suas ações nos problemas sociais são alcançadas por diagnósticos estatísticos, gráficos e análise fria dos dados.

Considerada a forma como a ideologia se faz presente nas políticas de desenvolvimento territorial é necessário analisar criticamente as formulações desse organismo, caso se pretenda avançar no debate sobre o desenvolvimento territorial. Esses avanços podem ser identificados nos princípios universais, contidos em tais políticas, que podem favorecer os povos que sofrem a incidência dessas políticas. Por exemplo, aqueles princípios que reivindicam a soberania alimentar e a justiça social.

O Banco Mundial em seu “Relatório sobre o desenvolvimento 2008 – Agricultura para o Desenvolvimento” esboça alguns indicativos da sua política de desenvolvimento territorial. Este relatório orienta os governos dos países pobres. Principalmente aqueles caracterizados pelo Banco como países agrícolas. Isto é, países cuja principal fonte de riqueza é a agricultura. Neste caso, o Banco apresenta um critério para identificar a “pobretologia”. Para ele, pobres são os países cuja contribuição da agricultura é 32% do PIB.

No Relatório supracitado, a agricultura aparece como um dos principais setores das Metas do milênio para combater a pobreza e a fome até 2015. Ela também aparece como “instrumento fundamental” no desenvolvimento.

De acordo com o Relatório é necessário promover uma “revolução da produtividade” na agricultura⁸⁷. O documento chama atenção para as

⁸⁷ Esta informação é suficiente para situar tal proposição alinhada os interesses do grande capital. Primeiro porque não há como fazer “revolução da produtividade” sem modernizar a tecnologia e qualificar a força de trabalho que a utilizará. Segundo porque os camponeses e os agricultores familiares não dispõem de capital para promoverem essa “revolução”. Apenas os grandes grupos econômicos multinacionais têm essa capacidade. Por outro lado, admitir “prestação de serviços ambientais” é admitir antecipadamente, em projeto, a precarização que será gerada com a “revolução da produtividade da agricultura”.

“prestações de serviços ambientais”. O teor das formulações e expectativas do Banco Mundial, acerca da agricultura, pode ser sintetizado no texto abaixo:

/.../ alterar o padrão produtivo da agricultura familiar e torná-lo sustentável, mediante acesso ao mercado, incentivo de preços, redução de situações de risco, facilidade de acesso ao sistema financeiro⁸⁸ etc. (SOUSA E FILIPPI, 2008, p. 7).

Ao analisar os documentos deste organismo Sousa e Filippi destacam pontos importantes que podem contribuir com nossa interpretação. Os autores destacam que a proposta é marcada por um forte viés produtivista, defendendo a necessidade de a agricultura inserir-se no mercado competitivo para superar os problemas da pobreza no campo, que, de acordo com o diagnóstico do Banco, são gerados pela baixa produtividade. Eles desenvolvem inúmeros argumentos em defesa da abordagem territorial de desenvolvimento rural. As implicações práticas que resultariam do que o Banco Mundial chama de desenvolvimento territorial não são colocadas, para Sousa e Filippi, de forma clara e detalhada, em nenhum momento. Na interpretação desses pesquisadores as proposições do Banco são vagas. Não explicitam os critérios e variáveis que medem os resultados dos projetos de desenvolvimento territorial.

De acordo com Sousa e Filippi (2008) “governança, descentralização, sustentabilidade, competitividade, difusão de tecnologia, participação da sociedade civil, questão ambiental, visão sistêmica e multifacetada” são variáveis que informam o desenvolvimento territorial para o Banco Mundial. Esta visão contempla o que inúmeras outras organizações multilaterais, que atuam no combate a fome e a pobreza, compreendem por desenvolvimento territorial. São organizações do mesmo campo ideológico do Banco Mundial.

As formulações do Banco Mundial destacam a necessidade de inserir os agricultores no mercado e fortalecer a legislação fundiária. O reconhecimento da heterogeneidade no mundo rural pelo Banco Mundial descarta a

Tal fato tem como conseqüência o desemprego e a emigração. O que significa o recrudescimento da pobreza, justamente o contrário daquilo que o Banco diz desejar combater.

⁸⁸ A integração dos povos do campo ao mercado exige até mesmo a mudança no “padrão produtivo da agricultura familiar”. O que parece estar fora de cogitação é a aceitação ou não dos agricultores dessas mudanças.

conflitualidade, bem como, sugere a convivência harmoniosa entre o agronegócio e os pequenos agricultores, em um sistema onde ambos seriam complementares, cada qual contribuindo para o bom funcionamento da economia de mercado.

Tais formulações constituem a base das políticas de Reforma Agrária de Mercado, iniciadas durante a década de 1990. Elas ganharam força com o crescimento do neoliberalismo, que desencadeou um movimento de resistência, uma onda de protestos e manifestações relativos à questão agrária no Ocidente.

No Brasil o neoliberalismo se identifica com as inúmeras estratégias, políticas e econômicas, que bloquearam o avanço dos movimentos socioterritoriais. Uma das estratégias foi a crescente e sistemática tentativa de criminalizar as lutas sociais do campo. As formulações do Banco Mundial em defesa da propriedade privada e da integração da agricultura familiar à reprodução do capital é uma constatação. Isto é, pedra angular e pressuposto necessário das políticas de desenvolvimento territorial.

O território, no relatório do Banco Mundial, apesar de ser apresentado de diversas formas conceituais, nega, reiteradamente, a conflitualidade no campo. Os processos geohistóricos são deixados de lado. O que antes acontecia por meio de desapropriações encaminhadas pelo Estado, passa à tutela do mercado. Neste, agricultores e grandes proprietários de terras aparecem como iguais. O Direito Agrário, com seus princípios jurídicos fundados no estado de direito, fortalece a discrepância do poder existentes entre essas classes em luta no campo.

Pereira (2004), ao expor as características do “modelo de Reforma Agrária de Mercado do Banco Mundial”, afirma a existência da visão intersetorial. Nesta visão, além da propriedade da terra, outras dimensões são apresentadas. Mas o fato é que elas aparecem apenas virtualmente. Isto é, ao analisar empiricamente os casos de desenvolvimento territorial do Banco Mundial, Pereira (ibidem) constata que, em diversas partes do mundo, estas dimensões sempre aparecem secundarizadas em detrimento à prioridade de inserir os agricultores no mercado. Em vários casos estudados por Pereira ele

constatou que os agricultores, após a compra das terras, são deixados a própria sorte.

Será que tais fatos entram em algum momento em contradição com os pressupostos do Banco Mundial para o desenvolvimento territorial, uma vez que suas propostas acerca das abordagens multidimensionais são vagas e secundárias, privilegiando os mecanismos de regulação e desenvolvimento através da inserção no mercado? Tais problemas não seriam ocasionados e estimulados pelas políticas promovidas pelo próprio Banco Mundial?

O Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) é o principal inoculador da política proposta pelo Banco Mundial na América Latina. Seja na execução de projetos de desenvolvimento territoriais ou na intervenção direta nos mecanismos governamentais, por meio de treinamentos ou consultoria técnica.

Durante os anos de 2002 e 2003, o IICA publicou dois relatórios sobre a temática do desenvolvimento territorial rural: “Desarrollo Rural Sostenible Enfoque Territorial: La Experiencia del IICA en Brasil” e “Desarrollo Rural Sostenible Enfoque Territorial”. Nestes dois documentos é possível analisar a operacionalidade das propostas do Banco Mundial e de diversas organizações multilaterais, empregadas na defesa do capital, nas disputas desencadeadas pela apropriação territorial.

Fica evidente na análise que fizemos desses relatórios que a necessidade daquilo que a organização chama de “coesão social” e “coesão territorial” tem como intencionalidade a subalternidade das comunidades. Afirma-se a necessidade de um consenso mundial sobre os procedimentos para atingir o desenvolvimento territorial, subentendendo o processo de desenvolvimento proposto pelos Relatórios como única possibilidade, claro, a favor do capital. Mas não seria dos conflitos das várias perspectivas que o desenvolvimento territorial ocorreria? Parece que para os Relatórios do IICA é o contrário. Para eles a ausência de conflitos é um pressuposto necessário do desenvolvimento territorial.

A perspectiva da “Inclusão” é apresentada como pilar da proposta. Apesar de propagandar-se uma perspectiva multidimensional, intertemporal e

multisetorial não há qualquer formulação acerca do processo de decisão e participação efetiva das comunidades no desenvolvimento territorial. O princípio norteador da articulação do desenvolvimento territorial é aquilo que o IICA denomina de “articulación de una economía de territorio”, sob o controle dos seus técnicos. Neste sentido, a competitividade e a integração ao mercado surgem como panacéia do atraso diagnosticado, onde as contradições do capital são completamente omitidas.

O enfoque territorial adotado pelo IICA (2002) pode ser resumido no seguinte texto:

El enfoque territorial e una visión esencialmente integradora de espaço, agentes, mercados, y políticas de intervención. Busca la integración de los territorios rurales y su interior con el resto de la economía nacional, su revitalización y restructuración progresiva, así como la adoción de nuevas funciones y demandas (p. 5).

A passagem retirada do relatório do IICA demonstra claramente a ênfase na integração do camponês ao mercado. Para a efetivação deste processo de subordinação campesina inúmeras medidas são necessárias. Neste sentido, as formulações do IICA apontam inúmeros elementos necessários a um enfoque territorial, tais como: descentralização, co-responsabilidade, abordagens multidimensionais (ambiental, político, cultural, econômico), introdução de inovações tecnológicas e competitividade econômica, uso de elementos de outras atividades, mesclar os conhecimentos tradicionais com os modernos, como forma de agregar valor, produção de capital humano, articulação entre urbano e rural, integração aos setores que possam agregar valor, como as agroindústrias, cooperativismo, etc.

O desenvolvimento territorial proposto pelo IICA projeta a especialização dos camponeses em produtores de matérias primas. Fortalecendo a crescente subordinação dos povos do campo às indústrias de transformação. Em nenhum momento os conflitos de interesses entre pequenos produtores e indústrias de transformação são debatidos. O mercado e a competitividade são elementos suficientes para coordenar este processo de inclusão.

Nesta perspectiva o Estado toma o território como “objeto de las políticas públicas”; entretanto, o caráter das políticas apresentadas homogeneiza o território. Elimina as diferenças latentes em seu interior, projetando em seus relatórios a imagem de um território único dinamizado por tipo exclusivo de economia. Infelizmente o capital desenvolve-se de forma desigual e contraditória nos territórios, gerando conflitos, decorrentes dos diferentes projetos das classes sociais que dele se apropria. Em momento algum isso é analisado, esse procedimento que oculta a real funcionalidade da política pública, que ao contrário de solucionar as contradições, apenas a ameniza.

O Estado nestas propostas surge como sócio dos sujeitos envolvidos. Suas atribuições ficam extremamente reduzidas. Cabe analisar o poder que os diferentes sujeitos dispõem neste processo, desde as formulações até a execução. Assim como os camponeses, as instituições, indústrias etc. também participam ativamente das formulações. Em uma sociedade marcada pelas relações de classe o conflito entre os sujeitos territoriais e territorializados aparecem no processo como uma característica marcante.

Para entender os motivos desta forma de participação dos sujeitos, basta analisar as contradições nos procedimentos de construção das propostas. Os camponeses nos processos se inserem em momentos como: sistematização, avaliação de experiências passadas, propaganda e divulgação, debates para adaptações às realidades locais e na aplicação. O procedimento de formulação da proposta em momento algum é realizado pelos camponeses. Tal etapa só poderia partir destes sujeitos através do conflito com os modelos impostos.

A avaliação feita pelo IICA (2002) da experiência brasileira, se concentra na defesa de elementos dos programas baseados na reforma agrária de mercado, e na “inclusão” de diversas comunidades no mercado. Surgem como um modelo de sucesso pronto para ser ampliado/estendido a todo o campo brasileiro.

A avaliação do caso brasileiro parte das experiências pontuais do IICA no país, estas são analisadas e transformadas em modelos de sucesso. Entretanto, as avaliações feitas das experiências são construídas a partir da ausência de informações. Não é possível analisar qual a situação destas

comunidades dentro do circuito produtivo. Não há como verificar, por exemplo, as características do desenvolvimento territorial, se no sentido da construção da autonomia ou se orientado única e exclusivamente para a integração ao mercado.

- **Qual o Modelo de Desenvolvimento Territorial adotado, hoje, pelo Estado Brasileiro?**

Para analisar o modelo de desenvolvimento territorial adotado pelo governo brasileiro elegemos a política pública dos Territórios da Cidadania. Surgidos em 2007, como nova estratégia de desenvolvimento, os Territórios assumem como objetivo prioritário:

/.../apoiar e fortalecer, nos territórios, capacidades sociais de auto-gestão dos processos de promoção do desenvolvimento, nos quais as próprias organizações dos agricultores(as) familiares e dos(as) trabalhadores(as) rurais protagonizem as iniciativas (BRASIL, 2007, p. 4).

As justificativas utilizadas pelo governo brasileiro para desenvolver a política pública com caráter territorial, voltada prioritariamente para o campo, convergem em muitos aspectos com as justificativas apresentadas pelo Banco Mundial e pelo IICA. Uma justificativa comum às proposições analisadas é a referência aos tímidos resultados do IDH.

Os aspectos operacionais dos processos da política pública dos Territórios da Cidadania incorporam princípios de gestão propostos pelo IICA. Princípios como descentralização, sustentabilidade, cooperação solidária aparecem no projeto com grande ênfase.

A concepção territorial adotada pelo programa privilegia o controle do governo. Ou seja, a visão do território apresentada fica restrita a delimitações previamente definidas nos marcos do Estado-nação, mais precisamente pelos municípios e pela Secretaria do Desenvolvimento Agrário nos Estados. A delimitação do território acontece por agrupamentos municipais que possuem

indicadores sócio-econômicos próximos. Os municípios escolhidos devem possuir prioritariamente estruturas vinculadas a atividades rurais.

De acordo com o MDA (2011) atualmente o programa consegue abranger 1833 municípios, formando assim 120 territórios por todos os estados da federação, envolvendo cerca de 37,4 milhões de pessoas. Isso corresponde hoje a aproximadamente 42% daquilo que o MDA delimita como demanda social.

Levando em consideração os critérios para estabelecimento dos territórios (menor IDH, concentração de beneficiários do Bolsa Família, concentração de agricultores familiares, quilombolas, indígenas, economias pouco desenvolvidas, pouca organização social) podemos afirmar que estes 37,4 milhões concentram grande parte das massas de despossuídos do país. Portanto, este programa figura hoje como a principal política territorial de combate a pobreza no estado brasileiro. Cabe analisar quais as formulações adotadas e implicações deste processo que vem sendo construído nos territórios.

Percebemos que o programa dos Territórios da Cidadania, bem como os relatórios do IICA, parte do pressuposto que as políticas construídas dentro dos territórios devem possuir características que envolvam todos os setores do território, de forma a serem multidimensionais e sustentáveis. Infelizmente ao analisarmos as políticas realizadas, isso não se apresenta.

Tomando como exemplo as políticas classificadas pelo programa como “direitos e ao desenvolvimento social”, conforme “Quadro N° 1”, podemos inferir que durante todo o funcionamento dos Territórios da Cidadania nenhuma nova política multisetorial neste ponto foi instituída. A única realização, neste ponto, consiste na aplicação de programas de governo anteriores à consolidação dos territórios.

Quadro 1
Distribuição dos programas
classificados como “Direitos ao Desenvolvimento Social”
e respectivo ano de criação

Ação	Ano de Criação
Fomento a ações de acesso e manutenção de benefícios sociais e previdenciários - Índios	Constitucional
Registros Cíveis de Nascimento - Índios	Constitucional
Localização e Proteção de Povos Indígenas	1910
Programa Nacional de documentação de Trabalhadores Rurais	2004
Assistência Social, Técnica e Jurídica às Famílias Acampadas	2004
Programa Bolsa Família	2003
Benefício e Prestação Continuada à Pessoas com Deficiência	Constitucional
Benefício e Prestação Continuada à Pessoas Idosas	Constitucional

Fonte: MDA; Organização: Guthierre Ferreira Araújo

Ainda com base nos dados apresentados, cabe questionar a participação dos sujeitos nas formulações das políticas públicas. Um dos principais pontos que o projeto aborda é o protagonismo dos sujeitos, infelizmente nesta dimensão tão importante, a “direitos e ao desenvolvimento social”, não se encontra nenhuma formulação própria dos sujeitos.

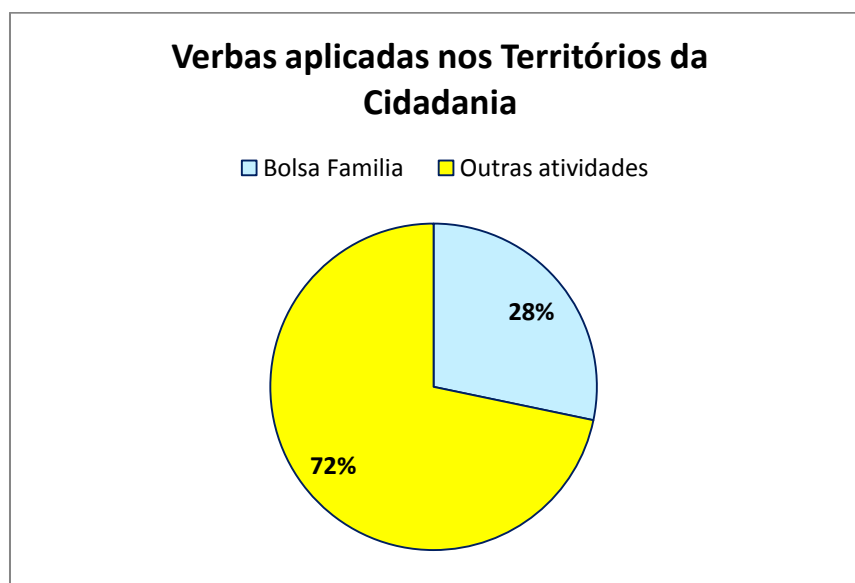
O programa Território da Cidadania, em seu relatório de balanço anual de 2010, contabilizou um total de R\$ 27.393.167.127,25 de investimentos previstos, deste valor somente R\$ 19.702.775.317,22 foram empregados nos territórios espalhados pelo país. Para entender o que estes números significam na realidade concreta dos sujeitos é necessário dissecar alguns documentos que detalham a alocação dos gastos aos programas realizados.

Por mais imprecisa que seja a análise dos dados dos investimentos realizados nos Territórios da Cidadania revela que grande parte dos investimentos nos territórios constituem verbas de programas já existentes pertencentes a diversos Ministérios Governamentais. Investimentos apresentados nos documentos oficiais como se fossem recursos próprios dos Territórios da Cidadania. A distinção entre as verbas de investimentos reais, direcionadas para projetos visando o desenvolvimento territorial, e as

investidas nos territórios visando outros objetivos é necessária para saber qual, de fato, o real valor que está sendo aplicado pelo governo em projetos de desenvolvimento territorial. Caso contrário endossaremos o equívoco de duplicar os investimentos em políticas públicas. De contabilizar duas vezes uma única cifra. Desta forma recursos aplicados no Programa Saúde da Mulher ou da Família, como os de quaisquer outros programas, também seriam contabilizados como recursos dos Territórios da Cidadania.

Podemos exemplificar de maneira bastante elucidativa os fatos acima expostos ao analisar as verbas utilizadas com o programa Bolsa Família nos territórios. De acordo com o balanço 2010 publicado pelo MDA foram gastos nos Territórios da Cidadania, somando-se verbas do Programa Bolsa Família R\$ 5.479.258.244,00 e gastos com a gestão descentralizada do mesmo programa de R\$ 91.853.734,24, o total de R\$ 5.571.111.978,24. Esses recursos também são contabilizados como sendo recursos próprios dos Territórios da Cidadania. Recursos que correspondem a 28% de todas as verbas empregadas nos Territórios da Cidadania durante o ano de 2010 (gráfico 1). Mas o que se constata, de fato, é que por esse pequeno equívoco de duplicação contábil nenhum centavo desses bilhões foi aplicado no desenvolvimento territorial.

Gráfico 1 – Verbas aplicadas nos Territórios da Cidadania



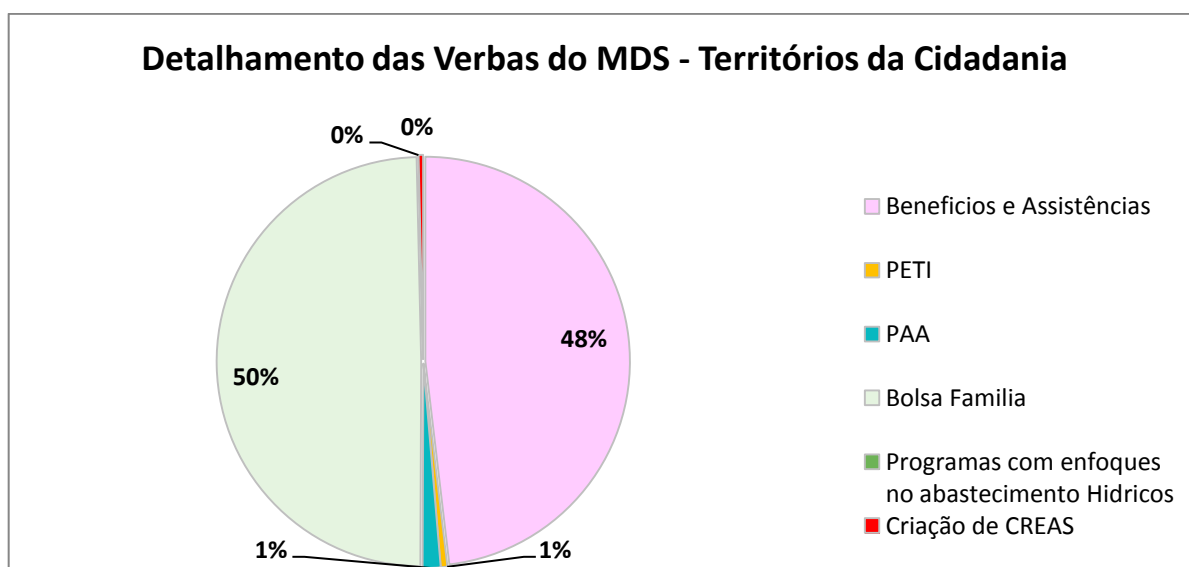
Fonte: Relatório 2010 Territórios da Cidadania – MDA
Organização: Guthierre Ferreira Araújo

De acordo com o projeto do programa (MDS, 2007) o Programa Territórios da Cidadania estrutura-se em dois grandes eixos: o primeiro focado no “apoio a atividade produtiva”, o segundo focado no “acesso a direitos e fortalecimento institucional”. No projeto do Programa tanto no primeiro quanto no segundo eixo são listadas inúmeras ações. Chama a atenção que as ações listadas já encontram-se inseridas nas políticas públicas do governo.

Ao analisarmos os dados financeiros do Programa é possível entender a centralidade dos investimentos deslocados para os Territórios da Cidadania. Os dois ministérios que concentram os maiores investimentos, que correspondem, respectivamente, a 57% e 13% de todas as verbas do Programa, são o Ministério do Desenvolvimento Social - MDS e o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, concentrando 70% do que é investido.

Ao analisarmos os dados do MDS, identificamos que este concentra seus recursos nas políticas de obtenção de direitos e fortalecimento institucional. Infelizmente, todas as verbas que aparecem alocadas ao Programa concentram-se no Programa Bolsa Família e nos Benefícios Previdenciários. Outras ações acabam aparecendo de forma tímida dentro dos dados fornecidos (gráfico 2).

Gráfico 2 – Detalhamento das Verbas do MDS - Territórios da Cidadania



Fonte: Relatório 2010, Territórios da Cidadania – MDA; Organização: Guthierre Ferreira Araújo

Parte dos recursos do Programa Territórios da Cidadania é investida pelo MDA. Esses investimentos representam 13%. Esses recursos destinam-se a fortalecer cooperativas e desenvolver comunidades. Entretanto, a maior parte, 95% dos 13%, é orientado ao crédito produtivo. Mas para mensurar o montante dos recursos deste Programa geridos pelo MDA é necessário destacar que destas verbas destinadas ao crédito produtivo, 83% são do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF. Feito as contas, e analisado o que representa 83% dentro dos 95%, constata-se que são irrisórios os recursos gastos com assistência técnica, o que compromete qualquer política pública que objetive promover o desenvolvimento territorial.

Ao tomarmos os estudos realizados por Gazolla e Schneider (2005) sobre os impactos do PRONAF, podemos caracterizar esta política pública como uma tentativa, uma vez mais, de integrar os camponeses no mercado, isto é, de integrá-los ao metabolismo do capital. E, neste processo, o PRONAF privilegia aquilo que os autores chamam de “padrão de desenvolvimento produtivista da agricultura”.

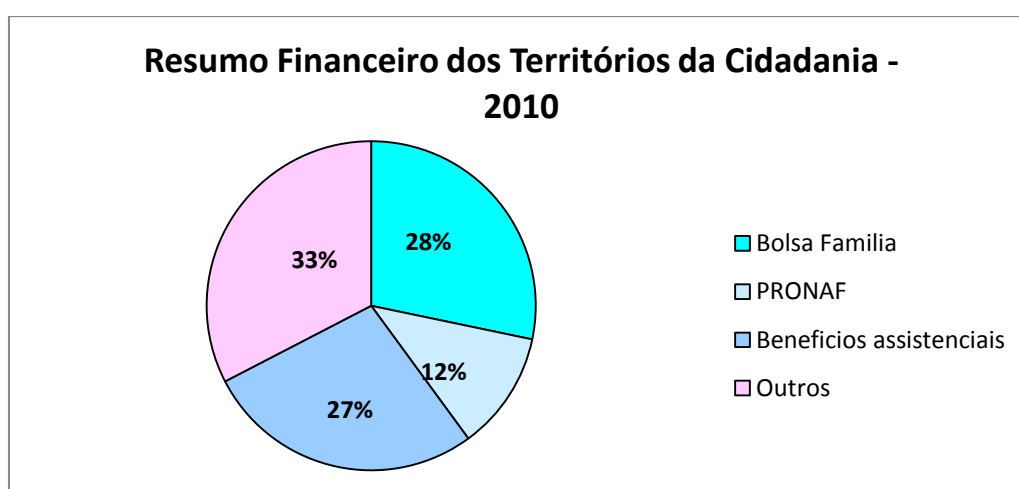
Gazolla e Schneider (2005) postulam em suas análises que o PRONAF apresenta “duas faces”. Uma fortemente marcada pela racionalidade capitalista, que busca inserir os camponeses no mercado; e outra preocupada com a subsistência dos agricultores. Na prática, ambas alteram muito pouco a realidade dos camponeses. Grupo social frágil em termos políticos e econômicos, que revelam suas debilidades nas disputas com as classes capitalistas, pela apropriação territorial. A primeira face força-os a inserirem-se de forma subordinada ao mercado, subordinada porque o critério de inserção é a produtividade do trabalho. O que pressupõe o desenvolvimento científico e tecnológico em condições precárias. Entretanto, o mais intrigante é que as linhas de crédito oferecidas pelo PRONAF não levam em consideração as condições dos produtores. O resultado desta política gera um índice de inadimplência quase absoluto, comprometendo a autonomia financeira dos produtores e a capacidade de competitividade nos mercados onde circulam os produtos da agricultura.

A abordagem do PRONAF alinha-se aos princípios e diretrizes propostos pelos organismos multilaterais, que delega aos mecanismos de mercado a alocação dos recursos. Mecanismos que privilegia a produção de *commodities* com alta rentabilidade como soja, milho, fumo, trigo (Gazolla e Schneider). Mecanismos que condena ao fracasso os pequenos produtores agrícolas, que fundam suas atividades econômicas na solidariedade.

Ou seja, a principal política de crédito que o governo disponibiliza para agricultura camponesa pressiona os produtores inserirem-se no mercado capitalista competitivo. O que compromete a autonomia e sustentabilidade da agricultura camponesa. Daí as lutas dos movimentos socioterritoriais por políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento territorial voltado para a soberania popular e justiça social.

As três principais políticas públicas que aparecem como políticas dos Territórios da Cidadania: Bolsa Família, Benefícios Assistenciais e PRONAF, representam 66% dos recursos alocados neste Programa em 2010 (Gráfico 3). Mas este percentual, apesar de significativo, não nos permite fazer afirmações categóricas sobre o desenvolvimento dos Territórios da Cidadania. O que percebemos, com base na análise de pesquisas e dos dados colhidos, é que os Territórios da Cidadania têm contribuído pouco para o desenvolvimento das comunidades beneficiadas. Os Territórios da Cidadania estão distantes de alcançar a autonomia e sustentabilidade divulgadas pela imprensa.

Gráfico 3 – Resumo Financeiro dos Territórios da Cidadania - 2010



Fonte: Relatório 2010 Territórios da Cidadania – MDA; Organização: Guthierre Ferreira Araújo

Não estrutura-se nada muito novo. Além da política pública dos Territórios da Cidadania propor uma estratégia que subordina os produtores agrícolas à racionalidade econômica capitalista, não dispõe de recursos orçamentários para promover o desenvolvimento dos Territórios. A política dos Territórios da Cidadania se promove à custa de outras políticas ao considerar os gastos destas políticas, nos territórios, como sendo seus. Fundamenta-se em uma concepção equivocada de política multisetorial integrada. Admitindo-se o bom senso dos formuladores dos Territórios da Cidadania é incoerente admitir que por basear-se na integração e convergência de diversas políticas públicas seja dispensado ao Programa Territórios da Cidadania recursos para investir no seu objeto: o desenvolvimento territorial. Caso contrário, o Programa não passará de mera formalidade. Não poderá intervir no desenvolvimento territorial.

- **Por um Projeto de Desenvolvimento Territorial Emancipatório**

Ao analisarmos as propostas de desenvolvimento territorial, trabalhadas anteriormente, percebemos uma característica marcante. Isto é, a autonomia dos sujeitos socioterritoriais envolvidos, não é estimulada. Por mais que no plano do discurso a autonomia apareça como estratégia dos projetos de desenvolvimento, a realidade demonstra a ausência desta característica, o que se nos revela fundamental para o sucesso de qualquer processo de desenvolvimento territorial, que envolve a apropriação do território pelos movimentos socioterritoriais.

Até a presente data é notável como os movimentos socioterritoriais do campo questionam os modelos colocados e propõem novas formas de desenvolvimento, talhadas na busca da autonomia e soberania. Os processos de luta do campo têm proposto outro tipo de desenvolvimento que se diferencia dos marcos do agronegócio. Vai além da integração ao mercado.

O desenvolvimento territorial envolve três elementos: propriedade (apropriação dos meios de produção), governança e relações sociais (Fernandes, 2008). Ora não há como desenvolver o território sem dele se

apropriar. E dependendo do projeto de desenvolvimento é necessário redimensionar aqueles elementos, que constituem o território. Eles têm implicações diretas na organização territorial, sobretudo na distribuição do poder e das riquezas. Os movimentos socioterritoriais, pretendendo democratizar a organização, a distribuição das riquezas e a ampliação do governo no território, lutam por soberania popular e justiça social. Disputam a apropriação do território visando desenvolvê-lo com autonomia. Caso consigam se apropriar do território podem produzir alimentos com uso mínimo de agrotóxico.

Ao analisarmos a Via Campesina como sujeito e proponente de um tipo particular de desenvolvimento territorial, percebemos a importância atribuída à organização comunitária. Ela fortalece os movimentos socioterritoriais e figura como principal projeto contra-hegemônico no campo. É uma organização internacional e, hoje, se faz presente em 70 países. Congrega em torno de 150 organizações locais e nacionais, no Brasil. O principal representante da Via Campesina é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST.

O projeto da Via Campesina, hoje, pode ser resumido no seguinte texto:

El objetivo principal de La Vía Campesina es desarrollar la solidaridad y la unidad dentro de la diversidad entre las organizaciones, para promover las relaciones económicas de igualdad y de justicia social, la preservación de la tierra, la soberanía alimentaria, la producción agrícola sostenible y una igualdad basada en la producción a pequeña y mediana escala (2011, consulta em maio de 2011, viacampesina.org).

Este objetivo mostra que o projeto de desenvolvimento que a Via Campesina propõe para os povos do campo, contém elementos de conflitualidade direta com o projeto de desenvolvimento territorial do capital. Para melhor entendê-la, cabe analisar cada elemento constitutivo do território dentro do processo.

No que cabe a questão da propriedade o projeto rompe com o monopólio da apropriação do território pelo capital, em termos jurídicos, econômicos e sociais. Choca-se diretamente com os princípios de igualdade e produção sustentável. A lógica da propriedade dos meios de produção é

estendida à propriedade privada da produção das sementes, que atualmente estão concentradas em poucas empresas. O monopólio da produção de sementes contrasta com o projeto de desenvolvimento territorial onde os meios de produção são coletivos. As propostas contidas na Plataforma da Via Campesina (2010) afirmam o seguinte:

Implementar um programa agrícola e hídrico, que priorize a soberania alimentar de nosso país, estimule a produção de alimentos saudáveis, a diversificação da agricultura, a Reforma Agrária, como ampla democratização da propriedade da terra, a distribuição de renda produzida na agricultura e fixação da população no meio rural brasileiro (p. 3).

Preservar, difundir e multiplicar as sementes nativas e melhoradas, de acordo com nosso clima e biomas, para que todos os agricultores tenham acesso (p. 3).

A transformação da água em mercadoria também é questionada. A propriedade privada de um bem como a água traz inúmeras consequências para os trabalhadores do campo. Neste sentido, um processo de desenvolvimento territorial pautado nos princípios dos movimentos socioterritoriais apresenta uma série de alternativas conflitantes com os projetos de desenvolvimento territorial analisados anteriormente. Pelo simples fato dos movimentos socioterritoriais proporem “assegurar que a água, como um bem da natureza, seja um direito de todo cidadão”. E esta demanda política consiste em uma das principais pautas da Via Campesina.

O processo educativo neste campo de disputa ganha relevância. Ele se vincula a apropriação do território pelo camponês de forma distinta com que se vincula ao projeto de apropriação do território pelo capital. Os avanços realizados na educação do campo pelos movimentos socioterritoriais demonstram como o processo educativo tem importância vital na disputa pela apropriação territorial. A compreensão da necessidade de “elevar o nível de consciência social dos camponeses”, conjuntamente com a produção de conhecimento, faz parte do Programa da Via Campesina.

Aquilo que Fernandes (2008) chama de governo das organizações campesinas, se aproxima do significado de autodeterminação que os povos

reivindicam como direito universal, natural e inalienável para organizarem seus próprios territórios. No caso das organizações camponesas a organização do território se faz através de dinâmicas diferenciadas daquelas empreendidas pelo capital e pelo Estado burguês. Desta forma a autonomia de organizar o território, reivindicada pelos camponeses, contrasta com a forma que o capital se propõe organizá-lo, que exige a subordinação não apenas dos camponeses, mas dos trabalhadores assalariados. A concepção de governo proposta por Fernandes rompe com as concepções tradicionais baseadas na democracia representativa.

As relações dentro dos territórios camponeses, pressuposto para a construção cotidiana da vida camponesa, fortalecem valores diferenciados da lógica de acumulação e competitividade capitalistas. Elas promovem sentidos complementares diferentes da racionalidade capitalista em todos os âmbitos da vida dos povos do campo.

Estando as relações dentro dos territórios camponeses associados à construção cotidiana da vida, ao serem pautadas por valores diferenciados da lógica de acumulação, outros sentidos são vivenciados, forjando habitus que comparados aos desdobrados da racionalidade capitalista são irracionais.

O território está em disputa dentro do capitalismo, as contradições latentes e resultantes das disputas pela apropriação territorial, por diferentes classes e fração de classe, não permitem o domínio pleno do território por uma fração das classes capitalistas, mas apenas um domínio relativo. Dentro dessas circunstâncias não há como afirmar relações de apropriação com igualdade e justiça social, tampouco democratizá-las entre os sujeitos territoriais em luta.

Todos estes elementos figuram dentro das disputas territoriais. O campo de forças do camponês e o campo de forças do capital se enfrentam pela apropriação dos territórios agricultáveis, com todas as suas contradições, num processo de territorialização, (des)territorialização e (re)territorialização. A efetivação do projeto camponês de apropriação do território só pode se efetivar, de fato, com a superação completa da territorialização da racionalidade capitalista, que se socioespacializa nos padrões de apropriação do território mediados pelas *commodities*. Enquanto essa superação não

ocorre às contradições impõem um constante confronto entre as forças camponesas e do capital, disputas pela apropriação do território.

Políticas Públicas, Técnicas e Educação do Campo: contributos para subverter a análise hegemônica

Outro parece o campo que anteriormente o camponês lavrava, quando lavar ainda significava cultivar. O fazer do camponês não provocava a terra. Semeando o trigo, este fazer entrega as sementes às forças de crescimento e guarda seu crescimento /.../.

A lavra do campo caiu na influência de uma outra forma de lavar, que demanda a natureza. Demanda-a no sentido da provocação. Agricultura é agora indústria de alimentação motorizada /.../.

(Heidegger – Palestras e Ensaios. Citado por BRÛSEKE, 2001, p. 68)

As políticas públicas podem ser abordadas de diferentes perspectivas. Estudiosos como Muller (2004); Leite (2001); Lamounier (1994); Frey (2000); Medeiros (1994); Santos, Carvalho e Silva (1998); Romano (1998); Flexor e Leite (2007); Kageyama (1990), entre tantos, têm enfatizado como as principais tendências teóricas e metodológicas abordam a problemática da dinâmica e determinações das políticas públicas, propostas para a sociedade e, conseqüentemente, para o campo e a cidade.

De uma maneira geral elas tomam o Estado como centro dinâmico das políticas públicas. Estado que, na visão keynesiana e socialdemocrata de Flexor e Leite (2007), “congregaria nas suas próprias estruturas –tão diferenciadas quanto hierarquicamente desiguais– os conflitos que permeiam as relações entre /.../ grupos de interesse ou frações de classe /.../ o que coloca o desafio de pensar sua atuação como algo muito mais complexo do que uma análise mais rasteira e maniqueísta poderia sugerir” (FLEXOR E LEITE, 2007, p. 211 e 212). Caracterizando os aspectos multifacetados do estado capitalista contemporâneo esses mesmos autores ressaltam o “modelo heurístico” que consegue evidenciar os “processos de aprendizagem políticos, cognitivos e organizacionais” das políticas públicas.

O debate acerca das políticas públicas inicia em torno da década de sessenta. E sua base empírica, para os enfoques hegemônicos deste debate, principalmente de caris Keynesiano, tem como referência o Estado de Bem

Estar Social e o projeto de desenvolvimento das Nações dependentes. Dependência que pode ser observada quando comparamos o desenvolvimento da ciência e das novas tecnologias entre os países do primeiro e do terceiro mundo.

É nesse contexto que emergem diagnósticos e prognósticos, de direita e de esquerda, visando superar a pobreza e a marginalidade, existentes nos países dependentes do terceiro mundo. Entre os diagnósticos e prognósticos que levam a uma interpretação conservadora, de direita, das políticas públicas, destacamos: [1] a teoria da dependência de Enzo Faletto e Fernando H. Cardoso, que baseiam seus esquemas analíticos na dualidade centro e periferia, “pontos controvertidos sobre condições, possibilidades e formas do desenvolvimento econômico em países que mantêm relações de dependência com os pólos hegemônicos do sistema capitalista”, sugeridos pela teoria da deterioração dos termos de troca, entre países dependentes e industrializados, de Raúl Prebisch da CEPAL (Comissão para o Desenvolvimento da América Latina); [2] as teorias desenvolvimentistas que relacionam a soberania política à industrialização e modernização das sociedades atrasadas e propõe a modernização do Estado (Bresser Pereira) e [3] as teorias dos estágios ou etapas de desenvolvimento que sugerem uma receita para a conquista da tão propalada autonomia econômica dos países do terceiro mundo (Delfim Neto, Simonsen, entre outros).

A interpretação das políticas públicas, que têm como referencial esse marco histórico e teórico, privilegiam o Estado e a sociedade política, como principais sujeitos das transformações sociais. Transformações necessárias e processadas contra a voracidade do mercado. Os conflitos entre Estado e mercado constituem o referencial para as tomadas de decisão que buscam, sempre a partir do Estado, corrigir as desigualdades socioeconômicas. O Estado aparece como o negociador dos processos de distribuição dos fundos públicos visando atender as demandas sociais; incluídas nestas as demandas do capital.

Não é difícil imaginar as conseqüências desta perspectiva de políticas públicas. Além de aceitar a burocratização dos conflitos gerados pela apropriação dos fundos públicos e, praticamente, exclusão da sociedade civil

nos debates que envolvem as políticas públicas de grande impacto social, isto é, do projeto histórico de sociedade e não apenas de desenvolvimento. As decisões burocratizadas tendem a fortalecer *grupos privados de poder*, corporativos, formados entre as organizações capitalistas (financeiras, comerciais, serviços e o agronegócio) e os políticos e tecnocratas a estes ligados. Este é o bloco histórico no qual se desdobram as políticas públicas que admitem o Estado como seu pivô.

Este viés de políticas públicas além de obscurecer a compreensão das contradições da modernização nas sociedades periféricas, como a sociedade brasileira, pouco contribui para visualizarmos as determinações sociohistóricas da educação do campo nesse bloco histórico. Mais do que isso, tendem a legitimar e conferir sustentabilidade as políticas públicas integracionistas e/ou inclusivas que, mais do que integrar e/ou incluir, fetichizam as relações de dominação e exploração que as envolvem e persistem no contexto da educação do campo. Vale dizer, da brutal segregação e exclusão histórica dos povos do campo ao desenvolvimento social, cultural, econômico e, porque não, às políticas liberalizantes usufruídas pelos povos das cidades que foram conquistadas e alargadas no período da redemocratização do Brasil. Nem as políticas liberalizantes, promovidas pelos sujeitos coletivos protagonistas das classes médias vacilantes, os povos do campo têm ou tiveram acesso.

No contexto onde vivem os povos do campo ainda persistem práticas coronelistas, oligárquicas, patrimonialistas que lembram o espírito do *bang bang americano*. O mesmo espírito encarnado nos sujeitos coletivos que compõem o *campo de forças políticas do agronegócio*. Um *campo* que tem como lema: “manda quem pode e obedece quem tem juízo”. Traduzindo para uma linguagem jurídica mais refinada; objetivam “criminalizar as lutas pela posse da terra promovidas pelos movimentos sociais da terra”.

Precisamos, então, de outro viés de políticas públicas, contrário ao viés de direita, hegemônico na sociedade brasileira, e que é difundido, em larga escala, em publicações de livros, artigos e produção de monografias, dissertações e teses. O grosso dessas publicações e produções cometem o grande equívoco de reduzir o público ao Estado ou estatal. Poder público é,

para essas publicações e produções, poder estatal. O que, na nossa compreensão, é um equívoco.

Apesar de discordarmos da crítica de Hannah Arendt (1991) à teoria social do trabalho de Marx⁸⁹ (1980, 1982, 1984), não há como negar a contribuição que essa pensadora oferece para inverter as análises das políticas públicas centradas no Estado e deslocar seu motor para a sociedade civil. Para evitar a dualidade e conceber a sociedade civil como pólo oposto ao do Estado Nacional temos que enriquecer a concepção de público, por ela desenvolvida, com a concepção gramsciana de sociedade civil (GRAMSCI 1973, 1981, 1988a e 1988b). Gramsci, ao contrário de conceber a sociedade civil como pólo oposto ao Estado, admite existir uma *dualidade de poderes entre as classes fundamentais*. Dualidade que permeia a sociedade política (Estado) e a sociedade civil. Sem desconsiderar o Estado como espaço estratégico para realização do governo das classes subalternas, *ênfatiza que a conquista do Estado se realiza desde a sociedade civil, na organização da democracia popular, a partir da organização de conselhos populares, e a coalizão de conselhos de fábrica e conselhos de bairros*. Com Arendt e Gramsci é possível desfazer a visão equivocada de considerar o público como estatal e afirmar a tese do controle social e da democracia direta, colocando ênfase nos sujeitos coletivos.

A ênfase nos sujeitos coletivos, como protagonistas da democracia popular e direta, abre a possibilidade de pensar, pesquisar e interpretar os movimentos sociais da terra, certamente no envolvimento com outros movimentos sociais e sindicais, como sujeitos de direitos dos novos direitos sociais, com base no direito subjetivo, direitos não apenas à educação do campo, como também a tudo aquilo que é necessário ao desenvolvimento da hominialidade ou hominilateralidade (potencialidades e forças da natureza humana) dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Apesar de reconhecer a importância das abordagens neokeynesianas

⁸⁹ Os estudos dos interpretes de Arendt aprofundam mais ainda essa interpretação descabida e improcedente de Arendt, da teoria social do trabalho de Marx. Ver a obra de WAGNER, Eugênia S. – *Hannah Arendt e Karl Marx – o mundo do trabalho*. 2ª edição. São Paulo, 2002.

queremos sugerir outro itinerário de análise das políticas públicas da educação do campo e, assim fazendo, não gostaríamos de ser discriminados como estando empreendendo “uma análise mais rasteira e maniqueísta” das políticas públicas. Ao contrário, a abordagem que “sugerimos” é bem mais complexa do que a análise empirista e pragmática que abole grande parte da história da humanidade para se concentrar em etapas, processos, jogos políticos, arenas e atores sociais recentes que, certamente, dinamizam as políticas públicas, mas deixam de revelar o que lhe é fundante: as determinações sócio-históricas que tornou possível seu vir a ser no mundo humano⁹⁰.

- **Políticas Públicas: por uma perspectiva libertária e contra-hegemônica**

As políticas públicas são desdobramentos dos conflitos sociais. A consciência desse fato não é menos importante do que conhecer a dinâmica das políticas públicas no presente. O ponto de partida da explanação das políticas públicas não é um arbítrio do pesquisador ou crítico, mas demarca uma perspectiva metodológica, que também é de classe e reveladora dos compromissos políticos e ideológicos assumidos pelos intelectuais em suas análises.

Partindo desse pressuposto importa compreender, antes de tudo, a trama da historicidade das políticas públicas na sociedade do capital. Trama que se desdobra nos conflitos sociais entre expropriadores e produtores; conflito matizado, de alto a baixo do sistema capital, pela disputa e controle da produção, apropriação e expropriação de riquezas.

As políticas públicas são formas que o estado burguês encontrou para conciliar e amenizar as lutas de classe pela apropriação das riquezas e, assim fazendo, impedir o desfecho destas lutas entre titãs, que aponta para

⁹⁰ O marco teórico dessa formulação, que não temos condições de desenvolver aqui, encontra suas bases nas elaborações daqueles que consideramos ser o pensamento crítico e de esquerda da intelectualidade brasileira. A matriz desse pensamento encontra-se acessível, entre outros teóricos, nas obras de Francisco de Oliveira e Florestan Fernandes, indicadas, parcialmente, nas referências.

superação e destruição do estado burguês e a construção de outro tipo de sociedade, que muitos alegam poder existir sem estado. Há uma possível trajetória teórica que ajuda a afirmar um itinerário contra-hegemônico das políticas públicas. Vale dizer, refletir sobre as lutas, interesses e projetos do campo de forças políticas da sociedade civil, visando a socialização do fundo público de forma justa e igualitária.

Platão (1983) concebeu esse estado justo e igualitário como estado republicano e lhe dedicou uma obra inteira para fundamentar as suas bases: *A República*. Aristóteles (1988) esclarece, ainda na antiguidade, a estrutura e funcionamento deste estado, através da sua obra *Política*. Marx & Engels (1980) indicam os pressupostos necessários para esse novo estado ganhar materialidade sociohistórica na *Ideologia Alemã*, na forma de comunismo, quando as riquezas e o tempo livre puderem ser usufruídos coletivamente no desenvolvimento das potencialidades e sensibilidades humanas; e Hannah Arendt (1991) demonstra como o estado burguês oprime, com o totalitarismo do capital, isto é, a “privatividade da vida”, a *Condição Humana* moderna. Numa perspectiva marxista, Gramsci (1988^a, 1988^b, 1981, 1973) oferece, em seus escritos, um projeto de democracia popular a ser construído pela sociedade civil.

Os teóricos clássicos que contribuíram para legitimar e estruturar os fundamentos teóricos e empíricos do Estado Nacional burguês, são nomeados de contratualistas (Hobbes, 1983; Locke, 2001 e Montesquieu, 1995). Apesar de contratualista não podemos incluir Rousseau (2002) entre os legitimadores do estado burguês. Ele foi, na verdade, seu antípoda, o primeiro a combatê-lo e a mostrar que a desigualdade entre os seres humanos advém da propriedade privada, justamente aquela que os contratualistas de direita consideraram como um direito natural do cidadão burguês, aquele que habitava os burgos e hoje as cidades modernas.

Em todos esses grandes pensadores vemos ser discutido, em profundidade, isso o que hoje vemos ser tratado como políticas públicas. Portanto, as políticas públicas não são recentes, é uma prática imanente às sociedades cindidas em classes sociais e, particularmente, ao estado representativo liberal burguês. Vale dizer, as políticas públicas são mais do

que instrumentos e processos de negociar o poder e as riquezas nas sociedades desigualmente estruturadas, como são as sociedades capitalistas; são formas e materialização de minimizar as lutas entre as classes sociais antagônicas, os sujeitos coletivos antagônicos, pela apropriação das riquezas produzidas socialmente. Em sendo assim, contribuem para a reprodução ampliada do capital. Não favorece uma organização econômica capitalista específica, mas o sistema capital como um todo.

Queremos, neste texto, enfatizar um fato que deixamos de dar a devida importância na história. Tratamos mesmo com casualidade e desleixo; deixando-o à revelia e ao sabor dos acontecimentos insulares. Assim procedendo não ressaltamos o peso e relevância que ele tem na história da humanidade e, particularmente, da modernidade. *O fato das forças humanas de trabalho serem a fonte das riquezas sociais e de elas serem aprimoradas, enriquecidas e valorizadas, em igual medida, nas empresas capitalistas e nas instituições educacionais, isto é, nas escolas.*

Os intelectuais orgânicos do campo de forças políticas do capital sempre valorizaram a importância do aprimoramento da força humana de trabalho. Adam Smith (1985) procurou evidenciar esse fato no seu famoso exemplo da produção de alfinetes que, dividida em aproximadamente 18 funções, abriria a possibilidade de elevar a destreza e habilidades dos trabalhadores que se especializariam nessas funções. O resultado não seria outro senão a surpreendente elevação da produtividade do trabalho e das riquezas na forma de alfinetes. E, com isso, poder abastecer as cidades para atender as demandas por alfinetes. Assim aconteceria com todas as “comodidades”, como nos fala Mandeville (2001), e a todas as mercadorias (MARX, 1980).

Entretanto, é importante advertir, poucos deram a mesma ênfase às instituições que se configuraram na modernidade como unidades de produção e apropriação social de conhecimentos, no campo e na cidade: as escolas.

Ora, qual a importância da escola no enriquecimento das forças humanas de trabalho? Como as forças de trabalho docente e discente se empenham na valorização da força humana de trabalho, ou naquilo que Marx concebeu como capital variável? Que políticas públicas se ergueram e se

erguem para contribuir no enriquecimento equânime das unidades de produção e apropriação social de conhecimentos, no campo e na cidade, com a intenção de reduzir as discrepâncias próprias da economia de mercado? Há diferenças entre os processos de enriquecimento da força humana de trabalho, que se efetivam nas escolas do campo e da cidade? Por quê? Como se estruturaram historicamente e o que explica a reprodução e manutenção sociometabólica dessas diferenças, que operam e se distribuem desigualmente pelas diferentes formas e processos de enriquecimento das forças humanas de trabalho, mediado pela escola? Há diferença entre a escola do campo e a da cidade no enriquecimento da força humana de trabalho? Por quê? Como essas questões se desdobraram no Brasil? Todas essas questões situam-se, portanto, dentro de uma temática abrangente: a qualificação, valorização e enriquecimento ou aprimoramento da força humana de trabalho, aberta por pensadores como Hodgskin e Adam Smith no século XVIII e aprofundada por Marx no século XIX.

Hodgskin (1986) foi talvez o primeiro pensador a conceber esse fato, do processo de enriquecimento da força de trabalho, com a devida força e precisão. E sem o considerá-lo na devida medida impedimo-nos de vê-lo e, assim, esclarecer as diferenças que existem subjacentes a ele e que se colocaram, desde sempre, na e para a educação do campo e da cidade; e mais, às políticas públicas que a elas são e foram destinadas. Os índices estatísticos não têm a proeza de explicar essas diferenças, senão explicitá-las em números frios. Mas sem nunca revelar o seu conteúdo porque seu propósito não consiste em explicá-los: revela o que é, mas não o porquê de ser assim. A teoria “prático-crítica” das Ciências Humanas tem esse poder. Tal história é contada por Hodgskin nos seguintes termos:

É o trabalho que produz todas as coisas à medida que elas se fazem necessárias e a única coisa que pode /.../ ser estocada⁹¹ ou preparada previamente é a *qualificação do trabalhador* [o enriquecimento ou valorização da força de trabalho pode ser acumulada sem causar desperdício ou prejuízo ao capital, ao contrário]. Se a *qualificação* do padeiro, do açougueiro, do

⁹¹ Hoje, mais do que na época de Hodgskin, sabemos que o conhecimento se revela como fluxo e não como “estoque”, mas essa característica não está completamente ausente da compreensão de Hodgskin, pois ele também admite que o conhecimento seja “preparado” e “acumulado”.

criador [pecuarista], do alfaiate, do tecelão etc. não fosse previamente criada e estocada, as mercadorias que cada um deles produz não seriam obtidas, mas onde ela estiver presente tais mercadorias sempre poderão ser adquiridas, se desejadas (HODGSKIN, 1986, p. 318).

Vê-se neste texto de Hodgskin a clara consciência do saberfazertécnico como fonte do enriquecimento social. O conhecimento como fonte de acumulação de capital. Aquilo que o capital se apropria para produzir mercadorias ou riquezas. É o mesmo ponto de vista de Marx. Este também entende riquezas como mercadorias. Eis aqui a fonte da teoria do valor trabalho de Marx. Em outro extrato de texto Hodgskin esboça a luta de classes que envolve a produção e apropriação dos conhecimentos.

Através de nossa qualificação e conhecimento crescentes, o trabalho é hoje, provavelmente, dez vezes mais produtivo do que há duzentos anos atrás, e nós temos, certamente, que nos contentar com a mesma remuneração que o servo então recebia. Todas as vantagens do nosso progresso vão para o capitalista e para o senhor da terra. Quando negam qualquer participação nossa no aumento da produção e nós nos associamos para obtê-la, imediatamente somos ameaçados com punição sumária. Novas leis são brandidas contra nós e, se estas forem consideradas insuficientes, somos ameaçados com leis ainda mais severas (HODGSKIN, 1986, p. 311).

A lucidez da profunda relação entre regulação e economia encontra-se estampada com tanta clarividência que é impossível aderir qualquer argumento que sugira a neutralidade ou imparcialidade da Lei quando está em questão as relações entre capital e trabalho. Aqui vigora o poder de dominação do capital e que subjuga qualquer juiz ou magistrado. Mas o texto abaixo é ainda mais revelador. Sintetiza as preocupações desse grande pensador e seus compromissos com a perspectiva do trabalho.

O trabalho dos pais produz e compra – com aquilo que recebem como *salário* – todo alimento e roupas que a nova geração de trabalhadores utiliza, enquanto aprendem aqueles ofícios por meio dos quais, doravante, produzirão todas as riquezas⁹² da sociedade. Para a criação e educação de todos os

⁹² Não se pode desdenhar o fato, que, “durante todo o longo período da primeira e da segunda infância”, os filhos também labutam para aprender os conhecimentos necessários para desempenharem no futuro alguma atividade útil e produtiva: estudar é trabalho. As atividades educativas são desempenhadas na primeira e segunda infância, sem qualquer remuneração pelo esforço empreendido; dedicam-se aos estudos por obrigação ou em função da necessidade de terem com o que contar para sobreviver quando adultos.

futuros trabalhadores (naturalmente, não me refiro à educação *livresca*, que constitui a parte menos útil de tudo que precisam aprender), seus pais não possuem estoque armazenado além de sua própria qualificação prática⁹³. Sob a forte influência da afeição natural e do amor paterno, preparam, por meio de sua labuta continuada, dia após dia e anos após anos, durante todo o longo período da primeira e da segunda infância de seus descendentes, esses futuros trabalhadores que os sucederão em sua labuta e em sua dura jornada, mas que herdarão sua força produtiva e serão o que eles são agora— os principais [e perpétuos] esteios do edifício social⁹⁴ (HODGSKIN, 1986, p. 319).

A geohistória revela que a arena dessas lutas se configura de diferentes formas, conforme a complexidade da produção e apropriação das riquezas. Dois momentos parecem vitais nas determinações dessas lutas, a divisão do trabalho entre campo e cidade e a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Adam Smith (1985), Hodgskin (op. cit.) e Marx (1984 e 1980) demonstraram como essas divisões contribuíram, de forma definitiva, para edificar os burgos e, depois, a cidade moderna. Em ambas as territorialidades espaciais, dos burgos e das cidades modernas, sempre estiveram latentes as lutas entre as classes fundamentais do sistema capital, visando à apropriação das riquezas circulantes, as classes proletarizadas e as emburguesadas; classes essas orientadas e impulsionadas pela produção e apropriação do excedente econômico.

Sob o fenômeno da divisão do trabalho e da organização do sistema capital erigiu-se a concentração de riquezas. Quando dizemos riquezas

⁹³ Uma “qualidade” que ele explica nos seguintes termos: “O tempo necessário para adquirir um conhecimento de qualquer espécie de trabalho qualificado de modo a praticá-lo vantajosamente (o que inclui quase todos os ofícios, quer gerem riquezas, quer simplesmente contribuam para o divertimento), é consideravelmente superior a um ano e, em muitos casos, a vários anos” (HODGSKIN, 1986, p. 319). Esse tempo é aquele que nos dedicamos na apropriação de conhecimentos quando estudamos. Hoje visível a olhos nu. O tempo que todos nós, independente da classe a que pertencemos, dedicamos a escolarização. Um tempo seriado, com divisão sociotécnica, assalariado, praticado pelos sujeitos pedagógicos: a força de trabalho docente e a força de trabalho discente. Apoiando estas se encontram várias atividades que lhes dão suporte: a coordenação e a supervisão escolar são exemplos de funções secundárias ao trabalho pedagógico.

⁹⁴ Portanto, desde os tempos de Hodgskin, a reprodução societal do conhecimento se faz de forma privada; quando muito, estatal. A educação não é compreendida, decisivamente, como interesse público societal, acima do Estado e do mercado: as classes proprietárias pagam por ela e as classes subalternas vivem do seu refugio. Esse tempo que entre os povos do campo e da cidade, no passado, era realizado pelos “pais”, hoje é de responsabilidade, praticamente exclusiva, da instituição escolar.

pensamos na composição orgânica do capital, na mobilização do capital fixo (meios de produção) pelo capital variável (força de trabalho), com a finalidade de produzir mercadorias⁹⁵. Pressupostos fundamentais para a reprodução social da modernidade capitalista.

Nossa tese é que as políticas públicas é uma forma que o estado encontrou para regular a distribuição das riquezas e do poder institucional, assim fazendo, regular as bases jurídicas em que os meios de produção e as mercadorias são distribuídos.

O princípio que norteia essa distribuição, todos sabemos: o alardeado contrato social entre proprietários livres. De um lado o capitalista como proprietário de capital e do outro o trabalhador assalariado proprietário da força humana de trabalho. Ora, o capital, de propriedade do capitalista, os meios de produção, já é condensação de trabalho social concreto, portanto, de materialização de trabalho apropriado pelo capitalista e expropriado do trabalhador. Desta forma é desfeito qualquer átomo de justiça e revelado a face real das relações sociais capitalistas. O contrato não é firmado entre proprietários livres, como quer nos fazer crer a jurisprudência do direito burguês, mas entre os que precisam fazê-lo para não morrerem de fome e inanição e os que hegemonizam o sistema capital, inclusive o complexo social jurídico-político, para ampliarem o poder e as riquezas e não serem soterrados pela concorrência intercapitalista.

Hodgskin (1986) argumentou que é o conhecimento qualificado, que estamos chamando de saberfazer ou técnica, o conteúdo da força humana de trabalho, que permite o ser humano produzir riquezas. Um conhecimento socializado e apropriado nas unidades econômicas educativas. Apesar das perplexidades convencionais, habituadas ao conformismo das abordagens naturalizadas e ossificadas no tempo, consideramos que a escola esteja entre essas unidades, e assim iremos tratá-la na reflexão que se segue. A

⁹⁵ No Livro I, Capítulo I, de *O Capital*, Marx (1980, p. 41) dirá o seguinte: “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza”. É assim que consideramos cada trabalhador com sua força humana de trabalho. Ele é “a forma elementar das riquezas” na sociedade capitalista. A questão que nos colocamos é a seguinte: como essa riqueza foi constituída no trabalhador? Propomo-nos a responder parcialmente essa questão nesse texto.

justificativa é que o trabalho pedagógico, que se realiza a partir da escola, e em múltiplas temporalidades pedagógicas, valoriza a força humana de trabalho, valorização que ocorre em qualquer processo de trabalho e, portanto, na economia. Se a escola assim o faz então não há qualquer contradição em situá-la nesse complexo campo do ser social. O que é plausível admitir é que além desse complexo ela possa pertencer a outro, mas não podemos suprimi-la deste. Admite-se também que o tempo de estudo, tempo em que ocorre a apropriação de conhecimentos, a força humana de trabalho, em potencial, se enriquece e, portanto, se valoriza. Quanto maior o tempo dedicado a apropriação de conhecimentos, mais valor é agregado à força humana de trabalho.

Essa mesma curiosidade despertou o interesse de muitos pensadores durante longos séculos e sua trama foi desvelada por Hodgskin (1986). Posteriormente, as idéias desse grande pensador do século XVIII foram aprofundadas por Adam Smith (1985), Ricardo (1982) e Marx (1980, 1982, 1984). Eles têm uma importância fundamental para explicar a dinâmica das políticas públicas. Principalmente Hodgskin e Marx, que o fizeram na perspectiva do trabalho. Quer dizer, se esforçaram em desnudar essa problemática na perspectiva de quem produz as riquezas e não de quem delas se apropria, através de processos socioeconômicos de expropriação, como Adam Smith e Ricardo.

O que importa nesse texto, então, é discutir a gênese histórica dessas diferenças na perspectiva do trabalho; como a força humana de trabalho se dinamizou na distribuição das riquezas e do poder entre campo e cidade; e como as políticas públicas de educação do campo e da cidade se põem diante dessa dinâmica, que não é outra que a dinâmica da reprodução sociometabólica do capital. É pelo fato de todas as riquezas serem produzidas pelo trabalho concreto de seres humanos concretos, que se discutirá como ele se estrutura e o que nele existe de tão especial que o permite criar riquezas: os conhecimentos socializados e apropriados pelo empenho e atividades do trabalho pedagógico. Demonstraremos que os conhecimentos ou saberfazer, a técnica e a tecnologia são uma e mesma coisa; por isso propomos expressar essa unidade em uma palavra: *saberfazertécnico*. E este, o *saberfazertécnico*,

não é outra coisa que dizer trabalho. São os seus conteúdos, os seus avatares.

- **Socioespacialização do Imaterial**

O trabalho social se materializa no espaço de forma diversa. No espaço, mediado pelo trabalho, o ser humano socioespacializa sua humanidade. A socioespacialização do ser humano forma territórios mediante a dialética do trabalho. A mobilidade do ser humano, no território, dinamiza locais e lugares, transforma configurações geográficas. Onde quer que o ser humano se impõe o trabalho o acompanha e, com ele, as riquezas nos trabalhadores/as se desenvolvem socialmente: as diferentes formas de saberfazertécnico ou conhecimentos, socializados e apropriados, nas vivências com seus pares, e que se transformam, para atender suas carências, em valores de uso, “comodidades” e tecnologias.

O trabalho social constitui o ser do ser humano, o mundo humano. A temporalidade desse mundo é a temporalidade do ser humano. Não se pode aprisioná-lo em um lugar porque o ser é como totalidade espacializada. Todas as estratégias territoriais que tentaram restringir o ser humano a um lugar e ou local fracassaram. Assim foi com a sociedade escravocrata e a sociedade feudal. O trabalho constrói a pletera de liberdade, o sentido espacial da liberdade humana, que o capital aprendeu a camuflar pelo fetichismo, estranhamento e reificação. O trabalho e a espacialização humana contida na dialética do trabalho elevaram o ser humano à condição de ser universal ou planetário. Esta dinâmica se faz presente em todos os contextos onde existam seres humanos se relacionando com a natureza e entre si. A centralidade ontológica do trabalho pode ser caracterizada por essa sua profusão, por sua ubiqüidade nesse mundo de todos nós.

Dizer centralidade do trabalho é uma forma de dizer e reconhecer a importância da dialética do trabalho na reprodução do ser social, em comparação a outros complexos, como a cultura. Em termos objetivos a dialética do trabalho impulsiona a socioespacialização do ser humano. Foi preciso um longo tempo de docilização para que este se adaptasse a essa

situação em que se encontra hoje como trabalhador assalariado, submetido ao contexto das organizações socioeconômicas capitalistas. A empresa, a escola e a moradia, imbricadas no processo de reprodução capitalista da apropriação do território, contribuíram, e ainda contribuem, de muitas formas, para essa sujeição na sociografia do capital.

O lugar em que se trabalha é apenas um lugar onde os seres humanos se encontram por um tempo, como é o lugar em que se estuda e reside. A vida em solidão nos enlouquece. Trabalhar é um ato social, como é o ato de morar e estudar. Mais precisamente, em termos geohistóricos, não existe trabalho apartado espacialmente de outras sociabilidades como, por exemplo, a atividade de socialização e apropriação de conhecimentos⁹⁶, que também é atividade laboral e envolve objetos, instrumentos e insumos. Toda e qualquer atividade humana se forja na relação. Ainda que admitamos o ser humano trabalhando por conta própria, em sua residência, como autônomo, são imprescindíveis os instrumentos, insumos e o saberfazer que contribui para a realização laboral. Nisto não há qualquer contradição. O ser humano encontra-se em relação quando produz para a sua subsistência.

As carências despertam essa consciência. A consciência da existência do outro e da existência de si. Neste último caso a consciência se revela como autoconsciência. Autoconsciência que esclarece a condição eterna do ser humano ter que reproduzir a sua existência e, assim fazendo, a própria humanidade: o gênero humano. Por isso, o ser humano é um ser condicionado ao trabalho. Não para nele sucumbir, mas para nele transcender cheio de sentidos e potencialidades.

Transformado neste mundo desta forma ele eleva-se ao tempo livre ou

⁹⁶ Nesta expressão o termo socialização precede o termo apropriação porque compreendemos que, em termos históricos, algo socializado por alguém foi apropriado em um tempo precedente. É o que ocorre com a socialização da linguagem. A linguagem existe previamente à socialização de uma pessoa. Gerações maduras socializam códigos lingüísticos a gerações em formação. Entretanto, esses atos são dialeticamente simultâneos. A socialização ocorre simultaneamente à apropriação, são atos indissociáveis. Desta forma entendemos que o socializador se apropria e desenvolve a capacidade de socializar e nela, também, de se apropriar. E quem se apropria do conteúdo que está sendo socializado além de desenvolver a capacidade de apropriação, também desenvolve a capacidade de socializar. Conclui-se então que esses termos não podem ser compreendidos de forma rígida em função da variedade das situações em que encontram-se os sujeitos participantes do processo.

liberado. Neste desenvolve outras atividades, funda outros complexos sociais, e aprimora outros sentidos. Atividades que se renovam com a renovação das técnicas e tecnologias.

As técnicas devem ser concebidas, antes de tudo, neste momento fundante do modelo abstrato e originário do trabalho humano, como saberes imanentes ao ato do trabalho. Trabalhar é saberfazer tecnicamente coisas úteis, aprendidas nas vivências cotidianas. Se são aprendidas são possíveis de serem socializadas, e se são desta forma se revelam como saberfazer, saberfazertécnico ou, simplesmente, técnica. Saberfazer, técnica e conhecimento são uma e a mesma coisa, formas diferentes de se referir ao mesmo conteúdo.

O saberfazer é imprescindível para resolver a satisfação e necessidades das carências humanas e se desenvolve na atividade de trabalhar. Quanto maior a complexidade e a organização do ser humano, a habitação em cidades e no campo, por exemplo, mais complexo e imprescindível ele se faz. Ele ajuda no desenvolvimento da logística do abastecimento, na produção agrícola, na construção de estradas e organização dos transportes. Tudo que nossos olhos alcançam no mundo humano, ali há saberfazer, técnica e conhecimentos incorporados. Saber que se faz encarnado no fazer e fazer embebido de saber.

Os saberesfazeres ou técnicas são de diferentes complexidades conforme a complexidade das atividades laborais. Já as tecnologias são artifícios que o ser humano inventa e desenvolve para facilitar a operacionalização das técnicas. Tecnologias são extensões das técnicas e, portanto, ainda, materialização de conhecimentos. Sendo extensões das técnicas delas não se dissociam. As tecnologias facilitam o desempenho das técnicas. Para cada técnica específica desenvolvemos tecnologias apropriadas.

Se admitirmos um instrumento, ferramenta ou aparelho como tecnologias, as técnicas utilizadas para produzi-las, o saberfazertécnico da força de trabalho que as produziram, se encarnaram nelas: no instrumento, ferramenta ou aparelho. As tecnologias são, então, uma forma humana que ganha materialidade a partir da combinação de técnicas e materiais que se encontram disponíveis no mundo. Tecnologias são uma composição de

saberesfazerestécnicos de forças humanas de trabalho, impregnada nas coisas do mundo. A materialização de um tipo específico de saberfazer em uma coisa útil que, uma vez produzida, aumenta as forças e potencialidades humanas e da natureza.

Já a máquina pode ser concebida como a fusão de técnicas e tecnologias em movimento. Ora, qualquer corpo que se movimenta, como, por exemplo, a máquina, pressupõe alguma energia ou força movente. Foi trabalhando no estudo dessas energias e forças, que movem diferentes corpos, para compreender o seu funcionamento e sua utilidade – energias que estão fora ou dentro do corpo humano e trabalho que dele não pode se desprender –, que, por exemplo, o Físico e o Engenheiro, alguém que trabalhou duro para se apropriar do saberfazertécnico específico que se objetiva ou materializa em máquinas, socializado por alguém, que também trabalhou para se apropriar desse saberfazertécnico, mas com a intenção de socializá-lo, que o Físico ou Engenheiro, formado como tal, além de instrumento, ferramenta, aparelho e máquinas, conseguiu elaborar essa tecnologia, muito especial, a partir do saberfazer apropriado durante um determinado tempo de estudo, que é o motor.

Trabalhando nesses estudos, combinando técnicas e tecnologias apropriadas, quer dizer, fazendo ciência básica, foi que o trabalho do Físico ou Engenheiro criou a máquina e o motor que a põe em movimento. Essa é apenas uma ilustração de como as coisas foram sendo construídas no espaço. Ela esboça a importância das unidades que organizam a cultura e socializam os conhecimentos: a técnica de fazer tecnologias, valores de uso e comodidades. Em outros termos, conhecimentos ou saberesfazerestécnicos se transformam em tecnologias, dão corpo e vida às tecnologias que, por sua vez, são utilizadas para produzir valores de uso e comodidades.

Mas como o Físico ou o Engenheiro se apropriaram dos conhecimentos da Física ou Engenharia, que lhes permitem fazer todas essas coisas e muitas outras? Ora, apropriaram-se através do trabalho pedagógico, educativo ou intelectual. Um trabalho que se inicia na alfabetização e que se expande até os Programas de Pós-graduação, oferecidos pelas universidades. É um processo complexo do trabalho intelectual e/ou pedagógico, que se

desenvolve, primeiro entre sujeitos pedagógicos: docentes e discentes, na vida escolar e, depois, na vida produtiva, entre os trabalhadores hierarquizados em uma complexa divisão sociotécnica do trabalho.

Trabalhando com esse propósito. Na apropriação de conhecimentos específicos que são capazes de serem objetivados em determinados produtos: valores de uso, “comodidades” ou tecnologias. Certamente com muitas idas e vindas. Após vários séculos de estudos e experiências. Trabalhamos quando estudamos na apropriação de conhecimentos de Física, Química, Biologia, etc., essa atividade acaba nos transformando em Físico, Químico, Biólogo, etc., nos qualificando e valorizando tecnicamente em Física, Química, Biologia, etc. Essa qualificação e valorização da força humana de trabalho enriquecem todos aqueles que assim procedem.

O estudante de Física, Química, Biologia, como o de qualquer área de conhecimento, trabalha quando estuda porque tem necessidades de usar conhecimentos para resolver problemas específicos. Seus ou de outrem, quase sempre sociais. Problemas que nascem simplesmente pelo fato do ser humano existir.

Daí entendermos a originalidade e importância da categoria gramsciana *princípio educativo do trabalho*; de o trabalho, a atividade laboral ter, imanente a si, um princípio educativo que forma a personalidade de todo e qualquer trabalhador; da mais simples a mais complexa atividade laboral.

É importante esclarecer que também podemos desenvolver as capacidades técnicas de socializar os conteúdos de Física, Química, Biologia, etc., quando nos determinamos a aprender tais conteúdos, com a intenção de socializá-los. Há, assim, uma dupla possibilidade no processo de apropriação dos conhecimentos em qualquer área de conhecimento. A de nos apropriarmos dos saberesfazerestécnicos para fazermos determinadas tecnologias, valores de uso e “comodidades” ou, então, com a intenção de socializá-los. E, assim fazendo, enriquecer, qualificar e valorizar a força humana de trabalho. O que pode ser feito por prazer, lazer, ócio e/ou obrigações. E estas obrigações são estabelecidas em contrato.

O que importa enfatizar é que a *socioespacialização do imaterial*, que

envolve o domínio técnico e tecnológico, está inextricavelmente associada à apropriação de conhecimentos; apropriação que se processa, sobretudo, em escolas e empresas. Essa apropriação se fortalece com o desenvolvimento da capacidade intelectual a partir das atividades educativas. Em linhas gerais esses são os processos que enriquecem a força de trabalho, que a valoriza para, em momento subsequente, produzir riquezas sociais, mercadorias, que saem dos fornos dos processos de valorização do capital pelas mãos do “trabalho social total”.

Com a força humana de trabalho enriquecida o ser humano transforma as forças mudas da natureza em potência e produz “comodidades” para melhorar a qualidade da vida humana.

Vemos assim, o quanto o trabalho de estudar, que desenvolve as capacidades do saberfazertécnico do ser humano, exige empenho e determinação na apropriação de conhecimentos. Empenho que enriquece o próprio ser humano. No mínimo, como vimos, envolve duas intencionalidades bem específicas: [1] aquela que se materializa no trabalho pedagógico, no processo que socializa conhecimentos (ação intencional da docência) e que são apropriadas pela força de trabalho discente (a ação intencional da força de trabalho potencial); e [2] aquela que materializa cérebros, músculos, capacidades produtivas, etc., em mercadorias. Além de aprimorar as técnicas, as inovações, há, assim, intencionalidades que envolvem o aperfeiçoamento da força de trabalho docente e discente. A este aperfeiçoamento chamamos, no complexo do trabalho educativo, de formação inicial e continuada. A qualificação profissional é, também ela, uma modalidade de formação. Neste caso, voltada, especificamente, para formar mão de obra para o mercado de trabalho. Isto é, a força de trabalho profissionalizada.

Por tudo isso se pode afirmar que a escola é um ambiente de trabalho social. Ambiente dinamizado por forças de trabalho específicas: a do docente e do discente; no âmbito do qual desenvolvem-se talentos intelectuais específicos. Ensinar Física, Química e Biologia foi tomado aqui apenas como exemplo.

O que procuramos ressaltar é que para “ensinar” ou socializar conteúdos tem-se que aprender a fazê-lo. O primeiro pressuposto desse

aprendizado é a apropriação dos conteúdos do campo específico de conhecimentos que se deseja socializar e que não pode estar descolado dos processos de vivências dos sujeitos pedagógicos, do trabalho de apropriação dos saberes-fazer-técnicos específicos e da socialização dos mesmos. O que acaba exigindo o desenvolvimento ou aperfeiçoamento das próprias técnicas de ensinar e socializar conteúdos, isto é, as práticas pedagógicas. Os docentes são aqueles incumbidos em socializar o saber-fazer-técnico. Desta forma, através da docência, contribui-se não só para a difusão e a socialização das formas de saber-fazer-técnico, mas para o aprimoramento da força de trabalho docente, aquela que os socializa, situação vivenciada no e pelo trabalho pedagógico.

Esta dinâmica explicita outro fato decisivo. O de os conhecimentos estarem associados ao mundo do trabalho. Todo conhecimento socializado na escola está associado a este mundo. Isto é, ao desenvolvimento de técnicas e tecnologias que elevam, significativamente, a valorização e enriquecimento das forças humanas de trabalho.

A máquina foi possível na medida em que o ser humano conseguiu por as técnicas e tecnologias em movimento, e acoplá-las a um motor⁹⁷.

⁹⁷ Apesar de próximos, esses conceitos são distintos e é importante enfatizar essas diferenças. Ainda que sem referência em fontes históricas seguras. A consciência das especificidades desses conceitos nos permite ter uma idéia mais precisa sobre a escola e o desdobramento social do que nela circula. Na modernidade, a escola foi a instituição que acabou assumindo a responsabilidade social de ensinar as técnicas. O saber-fazer que tem a possibilidade de ser transformado em tecnologia, “comodidade” e valores de uso, por um complexo processo de produção e apropriação social de conhecimentos técnicos. Esse fato acabou criando as bases de legitimação histórica da escola. Até a escola se afirmar como unidade organizacional de um sistema que congrega todas as formas de saber-fazer-técnico e, assim fazendo, a valorização, socioespacialização da cultura técnica. A escola não apenas se especializou em organizar essa cultura, mas em espacializá-la e reproduzi-la. Os museus e bibliotecas também ajudam nesta tarefa. Neste caso, em conservar “as rugosidades” técnicas – usamos o conceito de rugosidade técnica no mesmo sentido em que Milton Santos o utiliza para explicar as construções antigas, projetadas por técnicos específicos, com seus saberes-fazeres específicos. Por exemplo, o saber-fazer dos arquitetos. Rugosidade são construções antigas que se mantiveram na história como sinais dos tempos idos. Mas esse ir além de organizar o saber-fazer-técnico pela escola, para socioespacializá-lo e aperfeiçoá-lo, apenas foi possível com o advento da ciência. A ciência é uma atividade técnica realizada por especialistas que desenvolveram suas capacidades, justamente, no aperfeiçoamento das diferentes formas de saber-fazer ciência. Mais do que isso. A ciência desenvolve, mesmo, outras formas de saber-fazer. Vale dizer, cria técnicas inexistentes com a intenção de criar tecnologias originais ou aperfeiçoar e reformar tecnologias existentes. Tais intenções estão naquele campo que chamamos de inovações tecnológicas, que envolve tanto o desenvolvimento das disposições inventivas do ser humano, como as descobertas de novas tecnologias. Tudo isso, claro, pode ser

Admitindo, neste caso, o motor, como resultante de um saberfazertécnico específico. Em verdade ele não deixa de ser tecnologia. Mas pelo fato de mover tecnologias –instrumentos, ferramentas, aparelhos e máquinas– faz-se prudente manter viva a sua distinção. Esta especificidade do motor, de por em movimento determinadas tecnologias, dota-o de significado singular.

Mas queremos chamar a atenção para o fato de todos esses conceitos terem algo em comum: o conhecimento técnico presente neles. Os conhecimentos técnicos são conhecimentos específicos, aperfeiçoados por um tipo específico de força de trabalho, e que se dedica a este aperfeiçoamento. Também chamamos as atividades, assim desenvolvidas, de atividades técnicas. Mas os trabalhadores que realizam essas atividades não produzem tecnologias, senão o aperfeiçoamento da força de trabalho, a capacidade de inovação, invenção e criatividade da força humana de trabalho. O saberfazertécnico da força de trabalho docente e da força de trabalho discente são, no processo de socialização e apropriação de conhecimentos, aperfeiçoados.

Embora tenhamos, aparentemente, perdido a noção dos acontecimentos originários e, com esta perda, a consciência do momento preciso em que os diversos tipos de saberfazertécnico foram abstraídos⁹⁸ –isso não impede reconhecermos a abstração como momento imprescindível para que eles possam se universalizar–; não significa que não possamos recuperar, com coerência e precisão, o processo geral em que eles ocorreram. Esta precisão depende da concepção de ser humano e do conhecimento que revela a natureza desse ser. A universalização das formas de saberfazer, pela atividade específica de socializá-los, não apagou as razões de ser da técnica. Apenas a converteu em patrimônio do gênero humano, quando promoveu o saberfazer desta forma. Não se perde os processos em que o ser humano materializou a sua forma precisa de ser na história.

orientado para fins de dominação ou emancipação. É uma questão política. Sendo assim, a ciência pressupõe um ambiente de trabalho específico onde as técnicas e tecnologias são aperfeiçoadas. O pressuposto geohistórico dessas conquistas pressupõe o longo desenvolvimento histórico da humanidade.

⁹⁸ O ato de abstrair é um ato que pressupõe um largo desenvolvimento material e intelectual de quem o realiza.

O fato de todo e qualquer ato de saberfazer ser concebido como técnica e os artefatos por ela produzidos, sua espacialização propriamente dita, considerada como tecnologia, visa, tão somente, esclarecer e enfatizar a importância decisiva que a escola e as atividades nelas desenvolvidas têm na conformação da sociedade em que nós nos encontramos hoje.

É na sociedade contemporânea, marcada pela diversidade de pedagogias, que se socioespacializam os conhecimentos sistematizados pelo trabalho pedagógico. Socioespacialização que ocorre em meio às lutas entre pedagogias antagônicas (pedagogias utilizadas em instituições estatais de educação e pedagogias utilizadas na educação corporativa). Um dos resultados desta socioespacialização é o enriquecimento da força de trabalho, a qualificação e valorização de quem produz valores de uso, “comodidades” e tecnologias. É neste contexto desigual de apropriação de conhecimentos que as políticas públicas vão se colocar como necessidade ímpar para amenizar os conflitos decorrentes das lutas de classes que se desdobram da apropriação do território. As políticas públicas, em função das características capitalistas da apropriação do poder e das riquezas no território, contribuem muito mais para legitimar e reproduzir as formas desiguais e diferentes de socialização dos saberesfazerestécnicos, que enriquecem o trabalho humano e contribuem para a produção das riquezas, do que para promover a igualdade e a justiça social. A socioespacialização do imaterial se faz nos marcos da divisão sociotécnica do trabalho pedagógico.

- **Trabalho, Técnica e Educação do Campo**

Encontramo-nos em uma sociedade marcada pela sociografia do capital. Vale dizer, em relações sociais mercantis que transformam técnicas e tecnologias em mercadorias. O que pressupõe a apropriação privada das diferentes formas de saberfazer, como tudo o é na sociografia do capital, inclusive o território. Essa privatização inclui o controle das possibilidades de produzir os conhecimentos utilizados na produção dos meios de produção. Esses meios e os conhecimentos neles incorporados estão implicados na

valorização do capital. Valorização que ocorre, tecnicamente, na adequada combinação de capital constante e variável. A concentração do poder e das riquezas exige o controle privado dos meios técnicos utilizados para produzir as tecnologias e mercadorias excedentes, sempre além das demandas sociais.

A produção de mercadorias, isto é, de riquezas, pressupõe a dominação dos meios técnicos e científicos utilizados para produzi-las. A propriedade privada dos meios de produção pressupõe a propriedade privada dos saberes-fazerestécnicos que produzem esses meios. Na contemporaneidade isto exige um férreo controle do sistema educacional e industrial. O que implica, por conseguinte, no controle das cadeias econômicas que dão suporte à reprodução desses sistemas. Sendo assim, o controle da socialização do saberfazertécnico é estratégico para a reprodução do capital.

A sociografia que se estrutura e se reproduz na dinâmica do capital subordina as forças de trabalho, enriquecidas e valorizadas pelos conhecimentos que as qualificam para a produção de mercadorias, isto é, riquezas; e subordina as forças pedagógicas de trabalho que socializam e apropriam esses conhecimentos, nas unidades socioeducativas, os sujeitos pedagógicos: a força de trabalho docente e a força de trabalho discente (esta em potencial). Todos esses sujeitos, o produtor de mercadorias, o socializador de conhecimentos e o apropriador de conhecimentos com intenções futuras de produzir mercadorias, são proprietários de técnicas e conhecimentos específicos, que são expropriados pelo capital, na mesma proporção e intensidade, nas organizações empresariais e unidades socioeducativas.

O capital tem interesse em dominar a reprodução da técnica por seu poder de produzir riquezas. Produzir mercadorias na forma humana: os diversos tipos de profissionais; e mercadorias na forma de coisas: valores de uso, “comodidades” e tecnologias. Ao fim e ao cabo, os próprios profissionais são coisificados como força humana de trabalho qualificado, capital vivo; coisificados como mercadorias consumidas produtivamente no processo de valorização do capital.

Nesta situação, as técnicas e tecnologias que poderiam libertar o ser humano da dominação e exploração e das “barreiras naturais” se voltam contra ele. Os sujeitos produtores de técnicas e tecnologias são subsumidos à

reprodução do capital. Subsumidos real e formalmente ao seu metabolismo. Neste metabolismo a força de trabalho que em determinado momento se enriquece quando trabalha na apropriação de conhecimentos, se vê, num momento subsequente, empobrecer-se proporcionalmente a transferência dessas riquezas acumuladas em excedentes de mercadorias apropriadas pelo capital. O mesmo ocorre com a força de trabalho docente quando socializa seus conhecimentos à força de trabalho discente. Nesta socialização, no ato mesmo de ensinar e/ou socializar conhecimentos –conhecimentos acumulados pela força de trabalho docente ao longo de sua formação escolar–, o docente é expropriado pelo capital.

O capitalista, estatal ou privado, que contrata o docente, paga apenas a hora/aula. Momento em que se efetiva a socialização de conhecimentos nas instituições socioeducativas. Deixa de pagar ao docente, contudo, uma infinita quantidade de horas investidas na apropriação de conhecimentos. Estas constituem horas de trabalho não pagas, sobretrabalho, horas que enriquecem e valorizam os docentes para desenvolverem a atividade intelectual. Nem por isso eles têm o justo retorno por esse esforço. Nestas circunstâncias, sem possibilidades concretas de realizar e viver as suas potencialidades, o trabalhador assalariado, de um modo geral, e o trabalhador docente, em particular, vive, segundo Marx, na “pré-história da humanidade”. Vive em condições precárias em uma sociedade de abundância marcada pelas lutas de classe. Ora, o sistema socioeducativo, que abarca as escolas do campo e da cidade, na sociografia do capital, também é determinado socialmente por tais circunstâncias.

O saberfazertécnico apropriado pela força de trabalho, na escola e na empresa, socioterritorializado em povoados esparsos da Europa, passou a ser concentrado, centralizado, organizado e desenvolvido, desde a fábrica-escola, nos burgos europeus. Ele atendeu ao abastecimento do mercado de trabalho que se estruturou no interior dos territórios europeus. Foi desta forma que o território do capital iniciou a sua grande trajetória até, através de roubos, pilhagens, guerras de conquistas e genocídios de povos inteiros, socioespacializar a sua territorialidade. Primeiro criará mercados locais, depois nacionais e, finalmente, internacionais e globais. Estes últimos

hegemonizados pelo capital fictício.

Uma das primeiras estratégias de política econômica voltada para esse fim foi o mercantilismo. A socioterritorialização do capital no período mercantilista está associada a duas estratégias: expansão ultramarina e colonização. Essas estratégias estruturaram a divisão internacional do trabalho, integrando a ela diversos territórios obrigados a se especializarem em determinadas atividades econômicas, basicamente indústria e agricultura, de acordo com a dinâmica internacional de acumulação do capital.

Na Alta Idade Média a escola e a fábrica eram uma e mesma coisa. O mestre de ofício socializava conhecimentos aos jornaleiros e oficiais, e estes, valendo-se dos saberes-fazeres apropriados, se instruía para produzir manufaturas e artesanatos demandados pelos consumidores dos burgos. Na medida em que a dinâmica do capital se socioespacializou, o que pressupõe a socioterritorialização da divisão sociotécnica do trabalho, escola e fábrica se autonomizaram para se especializarem e elevarem a produtividade das atividades que aí se realizam. Só então o saber se dissipou do fazer valores de uso, “comodidades” e tecnologias e se constituiu como um complexo social independente com seus objetos, instrumentos e produtores; isto é, tomou-se consciência da importância da produção do conhecimento para o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Um efeito da socioespacialização da divisão sociotécnica do trabalho. Entretanto, apesar da autonomização da atividade intelectual do fazer, se conservou os vínculos orgânicos que ligam fábrica e escola. E a categoria que as unta, isto é, que é comum a uma e outra, e que as liga fortemente em sua unidade, é a força de trabalho. Marx a chamará de capital variável. A força de trabalho se constitui, para ele, em capital vivo; quem valoriza e enriquece a matéria-prima e os meios de produção, na conformação das mercadorias, no processo de trabalho e valorização do capital.

Para o capital se conformar como sistema, a acumulação primitiva foi imprescindível. Ela explica a gênese e desenvolvimento da civilização moderna, sob o comando do capital. Isto é, a concentração e centralização do saber-fazertécnico utilizado na produção de mercadorias e no enriquecimento da força de trabalho. Um processo que ocorre de forma desigual e simultânea.

Na sociografia do capital também se encontra as razões geohistóricas do empobrecimento dos trabalhadores/as, que foram e são explorados, intensamente, com jornadas de trabalho que poderiam ser reduzidas dado o desenvolvimento das tecnologias. A socioterritorialização do capital organiza as cidades (municípios e bairros): a distribuição dos equipamentos urbanos, a política de transportes, de saúde, educação, entre outras. Organização que pressupõe diferentes ocupações de trabalhadores/as na indústria, agricultura, comércio e serviços. A agricultura é obrigada a produzir grande quantidade de alimentos para abastecer as cidades, que tem se preocupado com o crescimento populacional, desde o século XIX, quando Malthus advertiu a tendência decrescente da produção agrícola contrastando com o crescimento geométrico da população.

A primeira divisão desta trajetória foi à divisão entre campo e cidade. O campo marcado pela *plantation* e o cercamento e a cidade pela industrialização. O cercamento expulsou os camponeses para as cidades inglesas, visando atender as indústrias manufatureiras que demandavam mão de obra em larga escala. A *plantation* foi a forma de exploração realizada em grandes extensões de terras baseada no trabalho escravo e na monocultura. Essa forma de exploração desenvolvida na Inglaterra foi aplicada nos países colonizados.

No interior da divisão entre campo e cidade há outro tipo de divisão que precisa ser assinalado, a divisão entre trabalhador qualificado e trabalho não qualificado. Essa distinção dos trabalhadores, cujo critério é a escolaridade, na segunda metade do século XX ganhou outra referência, o profissionalismo. Com ela, sob o critério da eficiência, competitividade, desenvolvimento técnico e habilidades inovadoras o reconhecimento do trabalhador passou a ser a produtividade. Dentro da divisão do trabalho, há ainda a segmentação das funções e ocupações em cargos e salários. Essa estratégia de dividir o trabalho é uma política do capital visando socioespacializar o seu território e intensificar a dominação e exploração dos trabalhadores assalariados. Na Administração de Empresas essa política do capital diz-se empresarial e é nomeada de Política de Recursos Humanos.

A dominação do capital pressupõe a dominação da organização técnica

da produção e do desenvolvimento técnico-científico. E a divisão sociotécnica do trabalho tem se constituído, historicamente, na mediação que tem proporcionado a garantia da propriedade privada da técnica e do trabalho intelectual. Se for assim, tal divisão impede as classes que vivem do trabalho se apoderarem do saberfazertécnico no campo.

Marco Maccio (1996, p. 143) indica as conseqüências geohistóricas da divisão burguesa do trabalho, na modernidade capitalista:

Ela tem limitado o número de escolas técnicas e universidades [do campo, sobretudo as controladas pelos camponeses/as], mas, sobretudo, reduzindo o trabalho [do camponês/a] a um mero trabalho material de execução [de plantio, manejo e colheita] impedindo a colaboração entre trabalho manual [as atividades realizadas diretamente na terra] e intelectual [desenvolvimento de tecnologias, implementos agrícolas, sementes, projetos e planejamento agrário. Aos povos do campo têm sido negado, geohistoricamente, os conhecimentos para desenvolver as atividades intelectuais e as tecnologias que se desdobram a partir dele]. [Essa negação do saberfazertécnico, em seu duplo sentido, de socialização e aplicação das técnicas da agricultura, tem como conseqüência] recusando [aos trabalhadores do campo] a possibilidade de aproveitarem a experiência prática adquirida na produção para, assim, apoderaram-se da técnica e da ciência, garantindo a plena [socioterritorialização] das forças produtivas [do capital, que os exploram e os dominam].

Ora, o saber e o fazer apenas podem ser separados na abstração. Saberfazer é técnica. Não há trabalho sem técnica ou saberfazer. Mesmo as atividades mais elementares de uma complexa divisão do trabalho pressupõem conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores que as realizam. Apenas são vivenciadas separadamente as formas reificadas de saber e fazer. O trabalho reificado corresponde à coisificação do ser humano. Já que a técnica é vital para a existência humana e não pode ser eliminada, o capital a fetichiza no processo de personificação das formas sociais, processo que esvazia o ser humano de personalidade, e transforma as relações entre produtores em relações impessoais entre coisas, entre profissionais.

A consciência da produção do conhecimento resultou, historicamente, na possibilidade do ser humano se abstrair dela para pensar sobre ela e poder socializá-la. Assim fazendo pode desenvolver um trabalho específico que é o trabalho de socializar e apropriar esse saberfazer no/do campo que plasma o

universo dos povos do campo. Trabalho que também é dotado de técnicas específicas: as didáticas e/ou pedagogias do campo, que nele se desenvolvem, como a pedagogia da alternância. A esse tipo de trabalho concreto chamo trabalho pedagógico, normalmente concebido como trabalho educativo. Postulamos que o trabalho pedagógico é uma forma de trabalho material que produz o imaterial. Ele envolve as atividades de produzir, socializar e apropriar conhecimentos realizadas pelos sujeitos pedagógicos. No capitalismo os sujeitos pedagógicos se posicionam teleologicamente frente ao conhecimento como forças de trabalho docente e discente.

Também o nomeamos de trabalho pedagógico por outros motivos. Por ser, sobretudo, no espaço-tempo das instituições socioeducativas onde ele se desenvolve. Mas há aqui uma questão que é necessário esclarecer. No trabalho pedagógico também atua o *princípio educativo do trabalho*, fato comum a qualquer trabalho concreto. Este princípio gramsciano enfatiza a dimensão educativa ou formativa do trabalho. É formativa porque desenvolve no trabalhador a visão cosmopolita, permitindo superar a visão particularista e atomizada de trabalhador, que apenas se percebe imediatamente como pertencente a um setor da produção. Consideramos que por estar relacionada ao esclarecimento a dimensão educativa do trabalho é política. Desenvolve a capacidade da pessoa se perceber como pertencente a um contexto mais amplo do que o universo da fábrica: à sociedade e até ao planeta. É formativa ainda porque possibilita o trabalhador entender como a sociedade e o planeta é organizado a partir da sua atividade laboral, que é constitutiva de um todo complexo em desenvolvimento que através de diversas cadeias produtivas organizam a distribuição do poder e das riquezas na cidade. Portanto, o princípio educativo do trabalho desperta o sentido da política desenvolvido pelos atenienses, a política como polis, organização da cidade. Segundo Gramsci as atividades laborais desenvolvem, então, tipos de personalidades: personalidades subalternas e passivas ou personalidade de produtor ou ativas. Nas diversas atividades que compreende o trabalho pedagógico também são desenvolvidos esses tipos de personalidades: subalternas e autônomas. Pelo que foi exposto postulamos que o trabalho pedagógico não se reduz as atividades docentes, mas também compreende as atividades discentes.

Saber ensinar é saber socializar técnicas, formas de saberfazertécnico: saberfazer exercícios de Língua Portuguesa, Matemática, entre tantos outros campos do conhecimento como a Química, a Engenharia e a Economia que, para nos apropriarmos dos conhecimentos destes campos, precisamos nos apropriar primeiro daqueles conhecimentos básicos de Língua Portuguesa e Matemática.

Como a técnica é saberfazer e este pode ser aperfeiçoado, também podemos aprimorar as técnicas de socializar o saberfazer, isto é, as técnicas utilizadas pelo trabalho pedagógico, as técnicas didático-pedagógicas. E, assim fazendo, universalizá-las. As técnicas didático-pedagógicas oferecem esta oportunidade de aprimorar os diversos campos, áreas ou disciplinas do saberfazer. O problema dramático da educação do campo é que sendo precário o acesso as técnicas didático-pedagógicas a socialização de conhecimentos, ao saberfazertécnico do trabalho pedagógico, não há como aprimorar a força de trabalho dos trabalhadores do campo, incluindo entre eles as mulheres camponesas e produtoras, que trabalham na terra e o saberfazertécnico daqueles que socializam os conhecimentos necessários ao desenvolvimento sustentável da agricultura familiar e camponesa⁹⁹: os sujeitos pedagógicos do campo.

As técnicas de socializar o saberfazer são diferentes daquelas utilizadas nas atividades para produzir valores de uso, “comodidades” e tecnologias. Além dessas atividades há aquelas que se desenvolvem no tempo liberado da atividade laboral. Tempo em que o ser humano faz-se fruir mediante outras atividades como a arte, a música, a literatura e a poesia. Há também o tempo vivido no e do cinema e do e no teatro.

Além dessas técnicas diversas, realizadas em tempos específicos, é importante chamar atenção do tempo em que o ser humano se dedica a desenvolver as suas habilidades inventivas, na ciência. O tempo em que se desenvolvem as inovações técnicas e tecnológicas, que, como vimos, são dinamizados por diferentes processos de trabalho e valorização da força

⁹⁹ Os dados oficiais são surpreendentes: tínhamos [em 2.008], 100 mil escolas rurais, 6 milhões de alunos e 290 mil professores. Contudo os dados oficiais revelam que apenas 21% das crianças que vivem no campo terminam o ensino fundamental e apenas 10% terminam o ensino médio (RICCI, 2008).

humana de trabalho.

O aprimoramento da técnica está associado ao aperfeiçoamento do saberfazer acumulado, enquanto o da tecnologia está associado ao dos artifícios inventados a partir da aplicação da técnica. Em todos os espaços-tempo em que o ser humano desenvolve a capacidade de socializar o saberfazer, capacidade distinta de fazer valor de uso, música, literatura, entre outras atividades, podemos concebê-los como espaços-tempo de desenvolvimento técnico, de “aprimoramento da força produtiva do trabalho”. Tempo em que se materializa o enriquecimento e valorização da força de trabalho.

O fato de o ser humano persistir existindo põe o trabalho. E o ato do trabalho põe a técnica e a tecnologia. Pelo trabalho o ser humano se faz gênero humano. Mas o capital o degrada na medida em que socioespacializa as relações sociais, as formas de controle e a apropriação de riquezas e poder que o fortalece territorialmente, fortalecimento que pressupõe a intensificação da exploração da força de trabalho, isto é, a inovação de técnica e tecnologias que elevam a produtividade do trabalho. Verifica-se que na socioespacialização do capital a jornada de trabalho não é reduzida proporcionalmente a incorporação de técnicas e tecnologias que elevam a produtividade do trabalho. O que ocorre é a elevação da expropriação de mais-valor. Embora haja limites biológicos para essa expropriação: a vida/morte do trabalhador. Há que ressaltar os limites psíquicos, pois o excesso de trabalho gera estafa, fadiga e pânico.

Por tais limites a extensão do tempo de trabalho e a intensidade de exploração podem gerar revoltas e destruição de máquinas e depredação de fábricas. Por outro lado, a ausência de controle no trabalho pode gerar menos lucro e/ou elevar os custos de produção. O trabalhador pode negar-se a se submeter à lógica e dinâmica da produção em bases capitalistas e, neste caso, a negação ao trabalho é também negação ao capital. A greve e o ato voluntário de abster-se ao trabalho são símbolos disto. Daí o horror que a imprensa burguesa cria contra quem opte por viver de roubo e venda de drogas em vez de trabalhar em empresas sob o comando do capital. O mesmo acontece quando os trabalhadores promovem greves e resolvem,

coletivamente, não trabalhar, ou mesmo decidem ocupar terras improdutivas para garantir a sobrevivência, ainda que precariamente. Essas são algumas ações distintas, movidas por valores éticos distintos, que negam, circunstancialmente, o trabalho estranhado. Ambos tratados como caso de polícia e motivo de punição jurídica.

A riqueza produzida pelo trabalhador/a não pode ser armazenada pelo capital. Ela se deprecia ou se destrói no consumo produtivo ou improdutivo. Esse fato explica a necessidade da elevação contínua da produtividade do trabalho e, com ela, da reprodução ampliada do capital. A depreciação e destruição das riquezas impõem a socioterritorialização do capital. Exige, impreterivelmente, a apropriação de outros territórios, o que implica na desterritorialização de territórios dominados por capitais potencialmente concorrentes ou na incorporação de áreas a territórios tipicamente capitalistas. Abstraindo a dinâmica socioterritorial do capital a dialética do trabalho esclarece muito desta dinâmica porque o seu caráter “social-total” impulsiona a territorialização do ser social. No momento originário do ser social, do salto ontológico promovido pelo trabalho, o espaço do ser social é produzido. Em termos concretos esse espaço é um território porque dotado de relações sociais, formas de apropriação e poder. Mas a dialética do trabalho não possui um lugar ou local específico, na geografia do ser social. Sua dinâmica cria uma profusão de lugares, locais e territórios, um espaço constituído por diversos complexos categoriais, que se conectam entre si através da intercambialidade de produtos e sentidos, que circulam no território.

O trabalho se movimenta no movimento dos seres humanos, em dois sentidos: quando produz o que é necessário para satisfazer as necessidades materiais e imateriais, e quando promove o intercâmbio desta produção. Mas, é preciso advertir, essa dinâmica apenas se concretiza mediante a dialética do trabalho. Apesar de imanente ao corpo do ser humano, o trabalho consegue transcender a ele e se encarnar na materialidade dos valores de uso, um corpo mutante, composto em parte pelo ser humano e em parte pela natureza.

A natureza do trabalho é ambivalente: imanente ao corpo do ser humano, mas dele se desprende, criando uma segunda natureza, todos os

artifícios e objetos resultantes da ação laboral. Estes são um combinado de forças, capacidades e potencialidades humanas, de coisas do mundo e da natureza. Se movimenta, então, na totalidade *humano-natureza-do-mundo*, como “trabalho social total”. É uma atividade geohistórica que, dotada de características mutantes, promove metamorfoses no ser social, no mundo e na natureza. Não podemos, portanto, por essas características, reduzi-lo ao intercâmbio orgânico entre ser humano e natureza, pois ele o transcende para se fazer presente nas diversas formas de sociabilidade humana. Por exemplo, na produção estética e na produção cultural.

Com diferentes características e particularidades a dialética do trabalho humano se realiza nos diversos complexos do ser social. Talvez este movimento, paradigmático, seja a singularidade mais decisiva do trabalho, como apontam Marx (1980) e Lukács (2004). Inclusive naquele contexto de lutas de classe onde acontece a educação do campo. Essas lutas são latentes e presentes em todos os lugares e locais que constituem o território do capital.

Assim existe o ser social mediado por essa espacialização da “atividade humana sensível” que é o trabalho. Podemos dizer, então, que o ser social existe pelo trabalho, porque para se efetivar humanamente pressupõe a mediação deste. O trabalho se caracteriza, então, por esta ubiqüidade. E é esta ubiqüidade, na nossa maneira de ver, que caracteriza a sua centralidade. Ele é central porque, como atividade mutante e total, em movimento, transcende a cotidianidade de todos nós, ganha universalidade por sua força em se espacializar na capilaridade dos processos de sociabilidade e, assim, envolve e entrelaça as “atividades humanas sensíveis”, em uma totalidade significativa; e sem estar necessariamente subordinado à natureza. Embora desta não possa se libertar. O limite da natureza é o limite do próprio ser humano. Por existir nela não pode destruí-la.

O trabalho se realiza também entre os seres humanos, quando estes procuram satisfazer suas carências com produtos e serviços socializados, não mais pela intervenção direta na natureza, mas agora, digamos, por uma intervenção na segunda natureza, na sociedade. Admitindo vivermos em uma sociedade baseada nas desigualdades socioeconômicas é importante verificar as características destas, na divisão entre campo e cidade. Uma divisão que, a

princípio, condiciona todas as outras divisões sem anular as especificidades internas das divisões que as constituem.

As decisões determinantes, na sociedade do capital, são tomadas nos territórios e não nos lugares ou locais. Apesar da margem de liberdade que existe no desdobramento das decisões que partem do núcleo do poder, existente no território, ao local e ao lugar. As estratégias do capital são globais. São o que nos revelam as Tecnologias da Informação e Comunicação. As TIC funcionam em rede, por infovias que conectam distintos pontos em um universo geográfico que estabelece relações mediadas por bancos de dados em tempo real. O que ajuda, sobremaneira, o capital controlar, inclusive, o lugar e o local, onde se encontram suas brigadas militares ou campo de concentração de trabalhadores assalariados, sob o seu comando: as empresas. Sobre esses campos de concentração, sem qualquer solidariedade, os judeus se calam e, com eles, o campo de forças políticas que dirigem e comandam.

Em termos concretos é importante advertir a profunda desigualdade da exploração do capital sobre o trabalho que se realiza de forma diferenciada no campo e na cidade. De fato a exploração se faz desproporcional e cumulativa, e se aprofunda, geohistoricamente, quando da estruturação do mercado nacional unificado (OLIVEIRA, 1993). Momento em que se materializam as desigualdades regionais impulsionadas pela diferenciação dos retornos dos investimentos capitalistas. Vale dizer, o contraste e a concentração das riquezas no sul e sudeste do Brasil, que se industrializam, com a pobreza no norte e nordeste do Brasil, territórios subordinados à dinâmica de acumulação promovida pelas oligarquias agrárias e escravocratas.

No intercâmbio dos produtos agrícolas produzidos pelo trabalhador familiar e/ou camponês com produtos industriais produzidos pelos trabalhadores/as das cidades, as vantagens destes são imensas. Uma hipótese plausível que pensamos explicar tal desigualdade são as diferenças no enriquecimento, valorização ou qualificação da força de trabalho. Isto é, o número de horas de trabalho dedicado à produção e apropriação social de conhecimentos pelos trabalhadores do campo e da cidade. Os anos de escolaridade, por exemplo, no Brasil, são seis vezes a mais nas cidades do que no campo. E isso se reverte em produção de excedente, acumulação de

capital e poder, entre inúmeras outras vantagens proporcionadas pelas riquezas produzidas e intercambiadas entre campo e cidade. Vantagens que são reinvestidas em infraestrutura urbana, construção de escolas, redes de comunicação, inovações tecnológicas e científicas, entre outros investimentos, o que contribui para aprofundar, ainda mais, a distância das desigualdades entre campo e cidade.

O desenvolvimento urbano exige e propicia maior investimento na força de trabalho. Investimento que, por sua vez, aumenta ainda mais a produtividade do trabalho nas indústrias citadinas. Um processo que tende a se perpetuar se não houver conflitos da sociedade civil com o Estado e o mercado. Isto é, entre os intelectuais orgânicos do capital, tecnocratas e burocratas que atuam nas organizações do Estado e das empresas privadas, as elites políticas e empresariais, e os intelectuais orgânicos do campo de forças políticas do trabalho, as organizações autônomas dos trabalhadores: associações, sindicatos e movimentos socioterritoriais que constituem uma espécie de “governo paralelo”, um território dentro do território do capital, que reivindica demandas conflitantes, inspirados projeto social autônomo.

É neste conflito que se desdobram as diferenças entre educação da cidade, voltada para atender as demandas de mão-de-obra das indústrias, comércio e serviços; e educação do campo, voltada para atender as demandas de mão-de-obra da agroindústria, pecuária e agricultura. A rigor é equivocado compreender educação do campo e da cidade como pólos estanques de produção e apropriação de conhecimentos, como formas de enriquecer a força de trabalho que atuam em universos distintos, como supõe a distinção entre indústria e agricultura. Como se a primeira se desenvolvesse apenas na cidade e a segunda apenas no campo.

O fato das máquinas e implementos agrícolas desenvolverem-se nas cidades e não no campo é suficiente para rejeitar a hipótese que propõe campo e cidade como territórios estanques. A formação da força de trabalho que atua no campo ocorre essencialmente nas Universidades e Escolas Agrotécnicas localizadas em centros urbanos, fato que também contribui para rejeitar a tese da divisão entre campo e cidade. Se tal dissociação não se justifica empiricamente, não há como negar que as frações industriais e financeiras do

capital comandam e dirigem o projeto “civilizatório” da sociedade moderna, industrial e capitalista. Isto significa que comparadas à fração dos capitalistas agrícolas os industriais e banqueiros se apropriam de um volume de riquezas maior. O que lhes confere maior poder e capacidade de dirigir o Estado Nacional. Mas esta divisão se desfez na segunda metade do século XX. Houve uma recomposição intercapitalista e fusão intersetorial. Nesta reestruturação da economia capitalista Grupos Econômicos constituíram Sociedades Anônimas que passaram a atuar, como monopólio, na agricultura, indústria, serviços e finanças; e assim se globalizaram através de grandes conglomerados econômicos, multinacionais, com poderes superiores a muitos Estados Nacionais.

O agronegócio no Brasil é um fenômeno típico desta recomposição. As *commodities* exportadas pelo Brasil são minérios de ferro, petróleo bruto, carne de frango, café em grão, carne bovina, soja e milho, para citar apenas as principais. Resultam de investimentos intercapitalista com apoio financeiro do governo e compromissos da sociedade política na realização da reforma legislativa necessária para o agronegócio se socioterritorializar. Foi contra esse campo de forças políticas do capital que os movimentos socioterritoriais do campo se insurgiram a partir da década de 1980. O movimento socioterritorial “por uma educação do/no campo” passou a reivindicar, no limiar do século XXI, um projeto de formação para os trabalhadores/as do campo que não se subordinasse a perspectiva urbanocentrista e se voltasse para as necessidades reais dos camponeses, da família camponesa. Desde então os movimentos socioterritoriais lutam e resistem a desterritorialização promovida pelo agronegócio.

O conflito entre educação do campo e educação rural (esta defendida pelos ruralistas), compreendido dentro das disputas mais ampla entre os movimentos socioterritoriais e o agronegócio encontram raízes na recomposição intercapitalista que, uma vez fincadas em solo brasileiro, se tornaram no principal conflito pela apropriação de terras agricultáveis entre camponeses e capitalistas produtores de *commodities*. As lutas pela apropriação do território envolvem, como proposto na introdução, pelo menos três complexos categoriais: a empresa, a escola e a moradia. Portanto, as lutas

pela apropriação territorial são lutas específicas circunscritas às lutas mais amplas, que são travadas entre classes sociais fundamentais, pela direção do projeto societário comandado pelo Estado Nacional. Como todas as formas de lutas específicas, as lutas pela apropriação territorial entre movimentos socioterritoriais e agronegócio não reduz a conquista de terras e infraestrutura necessária para tornar a terra produtiva. A apropriação territorial pressupõe um movimento entre economia e cultura, que “a infraestrutura se superestruture e que a superestrutura se infraestruture”.

O processo de acumulação de capital nos conflitos e disputas pela apropriação territorial cria um ambiente singular, estruturalmente heterogêneo, sujeito à dinâmicas sociais antagônicas, que se desdobram nos lugares, locais e organizam os territórios: usinas e assentamentos da reforma agrária conformam lugares antagônicos nesta disputa pela apropriação territorial; bem como o MST e a UDR. Dentro destas disputas é que tomam corpo os campos de forças políticas do capital e do trabalho¹⁰⁰. Processo que estruturará relações de produção e formas sociais hegemônicas que, a princípio, ao campo de forças subalterno do trabalho, parece impossível ser desmontado e transcendido. É preciso reconhecer que o campo de forças do trabalho por ser antagônico ao campo de forças do capital não é homogêneo e tampouco imune à racionalidade do capital, ele não apenas incorpora mas reproduz os mesmos traços da racionalidade capitalista em suas práticas organizativas, socioeducativas e nas estratégias de lutas, ainda que, em alguns casos, o façam criticamente.

Esses fatos explicariam, na história brasileira, a exploração da força de trabalho pelo capital, na cidade e no campo. Neste a exploração se faz através da monocultura em grandes extensões de terra. Exploração do trabalho dos agricultores familiares e camponeses, quase sem direitos. Portanto, precarizados, informalizados ou qualquer outro adjetivo que se queira atribuir as atividades que se realizam pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo. O

¹⁰⁰ Esses campos de forças, mesmo em seu interior, são extremamente heterogêneos. A título de compreensão podemos admitir diferentes perfis entre capitalistas urbanos e capitalistas do campo; entre a mentalidade dos investidores em TIC e dos investidores na agroindústria brasileira. Ainda que em última instância ambos sejam movidos pela exploração das riquezas produzidas socialmente pela força de trabalho.

trabalho no campo exige dedicação intensiva, contínua e, por isso, extenuante. Um trabalho que submete o trabalhador a um calendário previsível, mas incontrolável, por depender do clima, chuva, entre outros fenômenos da natureza.

Os períodos cruciais que marcam o ritmo do trabalho na e da terra: preparo e correção do solo, plantio, colheita, manejo, e uma série de atividades complementares, têm uma dinâmica própria, que apenas pode ser submetida parcialmente ao controle da divisão sociotécnica do capital.

Os povos do campo vivem, ao contrário dos da cidade, uma longa jornada de trabalho imposta pelas forças do capital. Uma jornada que dificulta, e muitas vezes impede, a socialização e aprimoramento do saberfazertécnico dos trabalhadores e trabalhadoras da terra. Tanto dos sujeitos pedagógicos (força de trabalho docente e discente) quanto dos sujeitos produtores, escravizados ou assalariados. Condição que marca as sociedades emergentes, dependentes, subdesenvolvidas ou em desenvolvimento –não importa o nome que se dê a situação de empobrecimento dos povos do campo do terceiro mundo–. Ela marca também os que vivem do trabalho no campo e do trabalho na socialização dos conhecimentos do campo e no campo, com miséria e pobreza.

Esta situação é decorrente, em parte, do tempo exíguo em que transcorre a valorização dos que trabalham a terra e que socializam as formas de saberfazer da agricultura. O aprimoramento da força de trabalho familiar e/ou camponês é quase inexistente. Aprimoramento que ocorre no processo de apropriação de conhecimentos técnicos da agricultura e no processo de apropriação universal da cultura. Eis o maior obstáculo na educação do campo. Um problema quase naturalizado, por exemplo, nos Assentamentos da Reforma Agrária no Estado de Alagoas¹⁰¹. Justamente um dos territórios com

¹⁰¹ Além deste problema há inúmeros outros que estão se esboçando na pesquisa que realizamos durante todo o ano de 2009, nos Assentamentos da Reforma Agrária, sob a jurisdição do INCRA. Esta pesquisa é um censo atual de quase a totalidade dos Assentamentos no Estado de Alagoas. Abarca 153 Assentamentos, 600 entrevistados e 115 questões, distribuídas entre 13 categorias centrais: visão de mundo; condição econômica familiar; situação familiar; escolaridade; saúde; ocupação, qualificação e evolução profissional; condições de vida: sociais e culturais; características gerais dos assentamentos; produção no lote (contendo o maior número de questões: 31); crédito (produção); obtenção das habilidades e acesso às TIC; opiniões gerais sobre o

maior concentração de camponeses e camponesas.

Aos trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo do Brasil faz muito tempo que lhes foi negado as condições para se apropriarem dos conhecimentos que enriquecem e desenvolvem as potencialidades humanas. Foram historicamente impedidos, de igual modo, a se apropriarem das técnicas avançadas que se desenvolvem a partir do conhecimento científico. Por exemplo, da Agronomia e da Zootecnia. Por conseguinte, não têm ou tiveram acesso às tecnologias que elevam a produtividade do trabalho do camponês/a e do agricultor/a familiar, que atenuam o esforço físico. O que gerou uma dívida histórica da nação brasileira aos povos do campo. Dívida que tende a se aprofundar com a recomposição do capital da segunda metade do século XX, em proporções significativas, apesar das políticas públicas.

- **Apontamentos sobre a Socioespacialização do Imaterial no contexto da Educação do Campo**

Nesse texto, que procuramos discutir políticas públicas e educação do campo, há muitas lacunas e verdadeiras crateras. Pontos que deveriam ser debulhados e aprofundados mais detalhadamente. Suponho que se melhor sistematizados possibilitariam um entendimento mais preciso da socioespacialização do imaterial no campo. Mas é uma primeira aproximação ao tema. Por isso, ainda precisamos nos empenhar mais para formular os nexos fundamentais entre as categorias que aparecem aqui como conteúdos e/ou socioespacialização do imaterial: as políticas públicas, a filosofia crítica do trabalho social e a educação do campo. Principalmente entre estas últimas.

Mas entendemos também que o tema é difícil ser tratado em função da estratégia que trilhamos. Fazer uma crítica às abordagens que colocam no centro das políticas públicas o Estado e deixam de lado os conflitos entre este e a sociedade civil, e o entre os diversos sujeitos e organizações sociais que

assentamento. Além dessas 13 categorias aplicamos outro questionário aos dirigentes de cooperativas e/ou organizações sociais existentes, que tem a intenção de apreender o que entendemos como *categorização do assentamento*, contendo 15 questões.

atuam no âmbito desta. E, mais do que isso, reduzindo o público ao estatal.

O Estado teria, para os neokeynesianos, o direito de promover políticas públicas para a sociedade, mas nisto eles desconsideram, justamente, àqueles sujeitos coletivos, que atuam como protagonistas de políticas públicas autônomas que emergem espontaneamente no seio da sociedade civil e rejeitam o paternalismo do Estado Nacional. A visão neokeynesiana de políticas públicas é hegemônica, abarca as políticas propostas para o campo e a cidade. Ora, enfatizando a importância da sociedade civil nas políticas públicas, procuramos subverter a perspectiva neokeynesiana pela gramsciana, a partir da qual ressaltamos a primazia do trabalho do agricultor/a familiar ou camponês/a no âmbito das políticas públicas do campo e da educação do campo. Essa proposição foi realizado tomando como abordagem teórica e metodológica a teoria social de Marx.

Ao tomar como eixo das políticas públicas o conflito entre Estado e sociedade civil novos desafios teóricos e metodológicos se apresentam, bem como novos horizontes sócio-históricos são abertos, para enfrentar os problemas que se apresentam aos sujeitos coletivos do campo. Problemas que precisam ser pesquisados e discutidos. Um deles é a problemática que envolve as categorias de análise dos complexos do ser social. Nesse caso, para avançar na análise, é preciso quebrar convenções teóricas, historicamente estabelecidas. O trabalho, quando localizado no âmbito da sociedade civil, dentro de uma perspectiva gramsciana, exige novas categorias e esforços de análise, que têm como referência outra matriz teórica, distinta das categorias da superestrutura, lugar em que normalmente este pensador é enquadrado. Conceber o trabalho ligado ao universo do complexo social da política, que foi o nosso propósito, é mais difícil ainda. Não é habitual, na perspectiva ontológica do trabalho, encontrar análises que fazem esse tipo de associação.

Esta foi a estratégia por nós adotada, e que acreditamos conveniente para discutir as políticas públicas centradas na trama dialética entre sociedade política e sociedade civil. Mas tomando esta como prioridade das políticas públicas. Com esses pressupostos, a perspectiva do trabalho nos parece fundamental; não apenas para inverter o eixo da discussão hegemônica das políticas públicas, do Estado para a Sociedade Civil, como revelar as

contradições das políticas públicas na modernidade capitalista, no processo de produção e apropriação social de conhecimentos.

Tomando a teoria social de Marx enfatizamos os limites das políticas públicas para a educação do campo no capitalismo brasileiro. Uma vez que essa educação está associada a, pelo menos, três formas de objetivação do trabalho, indissociáveis e complementares: o trabalho de socializar conhecimentos, o saberfazertécnico; o trabalho de desenvolver tecnologias e o trabalho de produzir víveres (alimentação). Enfatizamos a dívida histórica que a modernidade capitalista tem para com os povos do campo e todos aqueles povos que foram desterritorializados pela dinâmica da acumulação primitiva do capital, que levou às diferenças de concentração de poder e riquezas construindo um sistema-mundo bipolar: as sociedades ricas do Norte e as sociedades empobrecidas do Sul. Um momento da história que deixou seqüelas mundiais que, na nossa perspectiva, são insuperáveis dentro da reprodução da sociografia do capital, porque tendem a ser repostas de formas diferentes em diferentes períodos geohistóricos, justamente para conservar a reprodução sociometabólica do capital. Esse fato, inclusive, gerou a emergência de novos sujeitos coletivos, os “movimentos socioterritoriais”, na década de oitenta, que passaram a lutar contra a territorialização do capital e a desterritorialização dos povos do campo, no que é básico para esses povos se reproduzirem enquanto tal: as terras agricultáveis.

Se a imbricação entre técnica, tecnologia e conhecimentos parece-me esclarecedora neste texto, reafirmo que um tratamento mais preciso, com a exploração das relações e determinações entre essa imbricação e a educação do campo ficará para outra oportunidade, e que espero ser o mais breve possível, em função da emergência e gravidade com que os sujeitos coletivos do campo estão sendo confrontados pelo campo de forças políticas do capital: o agronegócio. Tenho consciência das limitações do trabalho intelectual, e que a contribuição deste é insuficiente; mas, como diz Gramsci, temos que atuar em todas as frentes, nas guerras de trincheira e nas guerras de posição. Todos os espaços são espaços importantes para combater o ardil do capital.

Lutas de Classe na Educação do Campo

Há uma disputa que vem se intensificando e tomando corpo, desde 2007, no âmbito do governo brasileiro. Governo que tem o PT na direção da coalizão dos partidos governistas. Uma disputa pelo controle das políticas públicas de educação do campo. Quero ressaltar que ela não se restringe ao âmbito institucional, por alargamento de direitos, tampouco pelo aumento de recursos financeiros. Sem desconhecer a existência de iniciativas reformistas que reivindicam direitos e recursos, quero assinalar outro tipo de disputa. Aquela desdobrada da socioterritorialização da acumulação flexível, do capital, no campo. Essa disputa, portanto, deve ser vista amplamente, a partir da reestruturação do capitalismo brasileiro.

Na reflexão que se segue, procura-se discutir a relação entre educação do campo e lutas de classe, tendo em vista a apropriação dos territórios agricultáveis. Para demonstrar essa amplitude achamos ser necessário esclarecer o lugar que a escolarização passou a assumir na acumulação flexível. Entretanto, é importante advertir que não aprofundaremos esses nexos neste texto, principalmente no que se refere à educação do campo, o que não nos impede de enunciá-lo.

Pressupomos que não devemos minimizar a disputa indicada acima, ela ocorre entre dois campos de forças políticas. O do agronegócio e o dos camponeses. As disputas entre esses dois campos, em termos globais entre as disputas das forças do capital e do trabalho, desde a reestruturação do capitalismo no final do século XX, incide sobre o controle da força de trabalho, por ser esta a criadora de riquezas. O exemplo mais expressivo das transformações operadas nesta direção são os processos toyotistas de gestão e produção das organizações econômicas multinacionais.

No campo, o agronegócio, associado às elites políticas que controlam tecnoburocraticamente o estado brasileiro, luta para controlar, explorar e dominar a força de trabalho camponesa, visando elevar a taxa média de lucro e a acumulação de capital das empresas capitalistas agrícolas, através de créditos liberados pelo BNDES, para investimentos em capital fixo e montagem de usinas sucroalcooleiras, dotadas de alta tecnologia, para a

produção de biocombustível em grande escala, visando atender a demanda internacional.

Na escala governamental as disputas ocorrem entre tendências teóricas e políticas divergentes. Apesar de fazer referência a amplitude das disputas, interessa-nos, sobretudo, as disputas na escala do governo e, mesmo nesta, aquela restrita à educação do campo. Para refletir sobre as disputas internas ao governo, no âmbito da educação do campo, tomo referência à elaboração e participação de todos os projetos enviados e aprovados em edital pelo MEC/SECAD, entre 2007 e 2010. São eles: PROCAMPO, Saberes da Terra e Programa Escola Ativa.

Paralelamente à participação na formação dos representantes de IES em Brasília, para realização dos projetos do MEC/SECAD nos estados de origem, participamos das lutas dos Movimentos Sociais no Estado de Alagoas. Aqui também elaborando projetos para a Superintendência do INCRA-AL e da formação dos Movimentos Sociais, como facilitador. Neste âmbito, por exemplo, desenvolvemos o projeto do Centro de Agricultura Familiar, Camponesa e Economia Solidária do Estado de Alagoas (CAFES-AL) e o PRONERA para o primeiro ciclo de alfabetização para os movimentos sociais e assentados no Assentamento Agrisa & Peixe, que envolve de quatro a cinco municípios. Assentamento considerado especial pelo INCRA nacional. Todas essas ações redundaram na Pesquisa Diagnóstica dos Assentamentos da Reforma Agrária, realizada em 2008 a 2010. E também no fechamento desta pesquisa no estágio de pós-doutoramento, sob o título Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo em Alagoas: potencialidades econômicas e socioeducativas dos assentamentos da reforma agrária, na UNESP de Presidente Prudente sob a supervisão do professor Bernardo Mançano.¹⁰²

Fazer a memória deste percurso é importante porque é ele que nos permitiu perceber a intenção velada de vários projetos e programas, sobretudo do MEC/SECAD, em controlar o processo de formação no campo realizado pelos movimentos sociais da terra. Controle que pressupõe tanto o controle da

¹⁰² Alguns desses projetos serão disponíveis no capítulo quatro para que os leitores conheçam os conteúdos, estratégias pedagógicas, currículo, entre outras formas de organizar o trabalho pedagógico visando se contrapor as políticas educacionais pontuais e mercantilistas.

qualificação profissional e valorização da força de trabalho camponesa. Embora os movimentos sociais apenas vislumbrem intuitivamente, o percurso formativo escolar está relacionado diretamente com a elevação da produtividade do trabalho camponês. E para vertê-lo a tal fim é necessário incidir sobre a “moralidade” do camponês – moralidade nos termos em que André Gorz lhe compreende. No primeiro caso, da qualificação do trabalho camponês, temos a exploração do capital sobre a força de trabalho camponesa, e no segundo caso, na internalização de valores, sua dominação.

O processo descrito acima, de exploração e dominação do capital sobre a força de trabalho camponesa, ocorre de forma combinada e simultânea, dentro da realidade capitalista da educação formal. As pessoas e/ou os sujeitos sociais, submetidos ao sistema formal de ensino capitalista, do campo ou da cidade, não têm como escapar a esta norma. O sistema de ensino é funcional ao metabolismo do capital e está associado ao processo de trabalho e sua valorização. E isto em termos dinâmicos, globais e complexos.

Porque esta valorização degrada os sujeitos pedagógicos no processo de produção, socialização e apropriação social de conhecimentos há intensos embates, conflitos e lutas, no interior e no exterior do Estado, entre classes e frações de classe. Mas todas estas lutas, quando se trata de educação formal, sistema de ensino ou rede escolar circunscrevem-se ao território do capital, ao seu poder político concentrado no governo do Estado. A isto, em termos concretos e reais, temos que enfrentar, caso tenhamos nos libertado da crença ingênua de poder aplicar o golpe do *Barão de Münchhausen*.

Desejo aqui apenas chamar a atenção de algo que considero fundamental nesta disputa, e que muitas vezes não é percebido por àqueles que vivem no cotidiano das universidades, dos movimentos sociais e das instituições financiadoras de projetos e programas de educação do campo. As lutas a que me refiro objetivam, particularmente, controlar a formação e valorização dos professores de educação do campo, que, por sua vez, é responsável pela valorização da força de trabalho camponesa. Ou melhor, alargando a visão, valoriza a força de trabalho dos homens e mulheres que constituem os “povos do campo”, requerida pela socioterritorialização violenta do agronegócio e do setor sucroalcooleiro no Brasil, segundo os

Relatórios do MDA, que projetam essa socioterritorialização até 2030.

A formação dos sujeitos pedagógicos (docentes e discentes) do campo, possui um diferencial quando pensamos a política nacional de formação de professores, no Brasil, a partir da década de oitenta. Ela está relacionada às lutas empreendidas por novos sujeitos que representam as necessidades dos camponeses: os movimentos sociais da terra. Não se trata, portanto, de mera formação de professores rurais que tem a função de formar para o mercado de trabalho agrícola. Os movimentos sociais reivindicam educação para os camponeses, mas não abrem mão de participar como sujeitos, independentes, da formulação do currículo e da formação de professores e dos trabalhadores do campo.

A educação rural, em termos gerais, sempre existiu. Não existia como sistema de ensino, institucionalmente estruturado, com uma rede ampla de escolas formais, dotada de estrutura física adequada e funcionários qualificados para dar suporte e condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, com qualidade. Desta forma a escola não existe até hoje nas cidades brasileiras. A precariedade da educação pública e gratuita, de qualidade, ainda é a regra para a maioria da população brasileira e da América Latina. Mas qual a razão desta precarização? O que a explica?

Ora, o estado brasileiro, como qualquer estado de direito, liberal e burguês, é governado por partidos políticos ou coalizão de partidos. Os partidos são organizados e controlados por elites econômicas e tecnoburocratas, que disputam entre si o poder de legislar as formas e critérios de distribuição do poder e das riquezas. Como é a força de trabalho que produz riquezas o poder dos partidos políticos têm que atingir estrategicamente a capilaridade das instituições que qualificam a força de trabalho, que a enriquecem, com o fim de que elas ganhem esta capacidade para produzirem excedentes de mercadorias no processo de valorização do capital. Eles têm que chegar ao cotidiano das escolas.

Mas as escolas não qualificam apenas força de trabalho que produz riquezas. Acima dos produtores há uma hierarquia que faz a força de trabalho trabalhar. Os trabalhadores que assumem postos de trabalho correspondentes as funções técnicas. Os técnicos que normalmente ocupam os cargos de

chefia, que controlam as atribuições e rotinas dos trabalhadores, também são formados pela escola. Na agricultura essa figura pode ser vista nos diferentes técnicos agrícolas, agrônomos, zootecnistas, etc., que participam das relações sociais de produção na agricultura. Quanto maior o cargo maior é o acesso a riquezas e poder. E, hipoteticamente, quanto maior a escolaridade maior é a probabilidade de ocupar esses cargos. Essa é uma postulação ideológica. É necessária para que a sociedade capitalista se legitime e se reproduza, cultural e economicamente.

Acreditamos que as riquezas e o poder possam ser alcançados, legitimamente, através dos postos de trabalho de direção nas organizações econômicas de caráter industrial, comercial, financeiro e de serviços. Normalmente esses postos são ocupados por concurso e o pressuposto para realizá-lo é o diploma. Ora, quem emite diploma são as escolas. Portanto, a diferenciação e o acesso à escolarização, na sociedade capitalista, é extensão da luta de classes. Além disso, a posse de diploma e a oportunidade de realizar concurso, não são suficientes para assegurar a ocupação dos postos com maiores remunerações e poder. As oligarquias nas organizações políticas, na administração pública e nas empresas privadas têm seus pretendentes: familiares e amigos. E facilitam a inserção deles nas organizações econômicas através de negociações espúrias entre si. Normalmente esses cargos são chamados, pelas oligarquias, de cargos de confiança e, por isso, comissionados. Assim são constituídas as autoridades administrativas das organizações estatais e privadas, com ou sem fins lucrativos, inclusive as confessionais.

Os concursos públicos, na verdade, se diferenciam em função das escalas de poder, conforme a hierarquia dos cargos e postos de trabalho. Quanto maior o posto na hierarquia administrativa, menos democrático tende a ser o concurso, maior a manipulação de seu processo, cristalizando o nepotismo e fortalecendo as oligarquias políticas e econômicas.

Como não poderia deixar de ser os movimentos sociais da terra têm outro projeto de sociedade que destoa do projeto do agronegócio. E a construção deste permeia a escolarização dos seus militantes e dos assentados que representam em lutas e mobilizações. Minha tese é que os projetos de

educação do campo, financiados pelas estruturas do estado brasileiro, estão no coração dessas lutas. O que está em questão é o controle da formação da força de trabalho dos sujeitos pedagógicos (docentes e discentes). As políticas públicas de educação do campo, na atual conjuntura, passa pela intensificação de lutas internas ao estado, entre órgãos que reconhecem ou não as lutas empreendidas pelos movimentos sociais. Alguns órgãos buscam apoio utilitarista nos movimentos para amortecer possíveis divergências e embates que possam comprometer a execução de seus projetos e programas. Projetos que requerem adesão dos municípios para serem realizados. Tais projetos e programas são políticas dos entes federados (União, Estados e Municípios), divergem absolutamente daquelas políticas que, por admitirem a participação efetiva dos movimentos sociais, merecem o reconhecimento público, e são identificadas como políticas públicas. Certa vez ouvi em um Seminário de Pesquisa sobre Educação do Campo que esta também se encontrava em disputa. Hoje essa proposição parece mais clara. Nosso propósito neste texto foi apenas esboçar o que está envolvido nessas disputas e sublinhar que elas também existem latentes entre os órgãos do estado brasileiro. E perguntar: diante dela que posição tomar?

Potencialidades Socioeducativas dos Assentamentos da Reforma Agrária

Os assentamentos da Reforma Agrária são constituídos por pequenos produtores agrícolas. Eles enfrentam o maior dos obstáculos para romper com o ciclo da pobreza. Problemas que se reproduzem na história do campo: baixa tecnologia acompanhada de baixa escolaridade e, conseqüentemente, baixa produtividade do trabalho camponês.

A mobilização dos movimentos sociais da terra contra tal situação obrigou o Estado a desenvolver políticas públicas para os assentados da Reforma Agrária. No caso dos assentamentos essa política pública é o PRONERA. Este Programa procura alfabetizar e elevar a escolaridade de jovens e adultos, aperfeiçoar educadores e universitários (formadores) para atuarem na educação do campo.

Contudo, os resultados dessas políticas públicas têm se revelado insignificantes. Na nossa hipótese porque se fazem desarticuladas do desenvolvimento territorial. Constatamos que, mesmo nas abordagens críticas das ciências humanas, vale dizer, marxistas, têm se dado pouca importância à educação escolar como processo de valorização, enriquecimento e agregação de valor à força de trabalho camponesa.

Compreendendo o assentamento como território, onde circulam riquezas e se exerce poder, pretendemos refletir sobre a relação entre educação do campo, assentamentos e desenvolvimento territorial.

Na modernidade capitalista a propriedade da terra passou a distinguir socialmente as pessoas porque assumiu a forma de riqueza, aspecto ressaltado desde os clássicos da Economia Política, em especial, os fisiocratas. Polemizando com estes autores Smith (1985 Volume I e 1983 Volume II), Ricardo (1982) e Marx (1977 e 1978), afirmam o contrário, que a riqueza não deriva da terra, tampouco da sua posse, mas das técnicas, insumos e tecnologias, isto é, do *trabalho social total* (Marx, 1996) nela empregados.

A partir da crítica da economia política podemos avançar mais e concluir com Santos (2008, 2009a, 2009b), Santos & Silveira (2008) Fernandes (2006, 1999), Brandão (2007), Lefebvre (2008, 2001, 1999) e Ariovaldo (2007, 2004) que o *trabalho social total* (na conceituação

miltoniana, trabalho universal), hoje planetário, inclusive o trabalho camponês e dos/as agricultores/as familiares, mais do que produzir riquezas econômicas, produz, também, relações sociais, possui uma forma específica de governança e se realiza em um espaço. Portanto, contribui para reproduzir socioterritorialmente o mundo material e imaterial (FERNANDES, 2010 e 2006).

Desta forma, as condições materiais e imateriais de reprodução da economia e da cultura são frutos do desenvolvimento do conjunto das forças produtivas, que transformam a natureza e o ser humano, a um só tempo, envolvendo técnica (saberfazer), tecnologia (meios de produção) e ciência (aperfeiçoamento da técnica e da tecnologia). Se apropriadas corretamente pelos trabalhadores/as da agricultura familiar e camponesa as forças produtivas também se revelam potencialidades capazes de garantir não apenas a vida digna desses trabalhadores/as, como do conjunto da sociedade (BEZERRA, 2007)¹⁰³. A contradição é que essa apropriação é impossível dentro da dinâmica da reprodução socioterritorial do capital. A reprodução do capital apenas pode ser mantida sob o fetichismo das mercadorias e a coisificação das formas sociais, isto é, na desumanização do ser humano, na violência e na barbárie. Em uma palavra, degradando a natureza e explorando o ser humano.

Sustentamos, então, a tese que o território geográfico, no sistema capital, é a síntese dessa reprodução econômica e cultural, em permanente e perpétuo “desenvolvimento”, mas sob desigualdades brutais. As crises endêmicas manifestam uma das marcas típicas do sistema capital: anarquia na produção e desigualdade na distribuição.

Esta forma contraditória do capital se reproduzir territorialmente se expressa, ainda, na concentração e centralização dos meios que proporcionam a fruição humana, em espaços sociais específicos: bairros nobres onde residem as burguesias, ambientes urbanos ainda verdes, como por exemplo, os condomínios fechados. Às camadas populares são reservadas as grotas, favelas e subúrbios.

¹⁰³ BEZERRA, Ciro. *Reflexões sobre a produção de riquezas e a apropriação de terras pelos trabalhadores camponeses*. Maceió, 2007. Mimeografado.

O sistema de transporte e comunicação desenha territorialmente a cartografia capitalista, distanciam e aproximam populações inteiras do acesso a cultura e ao trabalho. A vida vivida cotidianamente em cada comunidade, bairro e município é o conteúdo do território. Os processos socioterritoriais dinamizam a sociedade. Dão vida aos territórios. Podemos concluir, então, que o desenvolvimento territorial não ocorre naturalmente, mas nas lutas, conflitos, chacinas e genocídios entre o campo de forças políticas do capital e do trabalho.

Na modernidade industrial e capitalista a dinâmica do desenvolvimento territorial se confunde com a dinâmica da geografia das lutas de classe. O acesso a luz, a distribuição de água, saneamento básico, infraestrutura urbana, transportes urbanos, malhas viárias e sua conservação, enfim, a infraestrutura que permite movimentar a cidade, a cidade em movimento, decorre dos conflitos entre as classes fundamentais.

O desenvolvimento territorial ocorre dentro dessa dinâmica. Não sob a lógica da causa e efeito, mas da simultaneidade. Dentro desta lógica não apenas se distribuem desigualmente as habitações e a infraestrutura urbana, os cinemas e teatros, mas também as universidades, os museus e as bibliotecas públicas, os conhecimentos produzidos e apropriados socialmente, pois conhecimento é riqueza e a sua apropriação agrega valor à força de trabalho.

É assim que nos territórios se reproduzem a dualidade estrutural da educação brasileira e se distribuem socialmente os conhecimentos: escolas estatais e municipais para uma classe e escolas privadas para outra. Universidade pública e acesso a ciência, pesquisa e laboratórios para uns e qualificação profissional para outros.

Os territórios e lugares geográficos, que se constituem como Continentes, Países, Estados, Municípios, Bairros têm paisagens próprias conforme a reprodução socioterritorial do capital. Os territórios se reproduzem no âmbito do “meio técnico-científico informacional”, determinado pela dinâmica do sistema capital, através da concentração e centralização do desenvolvimento das forças produtivas.

O problema que se apresenta quando se trata da apropriação de terras

pelos trabalhadores rurais sem terra, é que a apropriação desta, ainda que a consideremos riqueza, e não se deva abrir mão das lutas que levem a sua posse, tem, contraditoriamente, gerado pobreza. O que significa que é preciso mais do que a posse de terra. É preciso mais do que ser proprietário de um lote em um Assentamento da Reforma Agrária. É preciso desenvolvê-lo. E para isso é preciso de fundo público, de conhecimentos, ciência, técnica e tecnologia, o que também decorre de uma conquista, e, para tal, de poder social concentrado. Tudo o que os Movimentos Sociais da Terra ainda não conquistaram, porque essa conquista implica, simultaneamente, na derrota do capital como sistema, da derrota do Estado e seus intelectuais orgânicos.

As políticas agrárias implantadas pelos governos com a intenção de ampliar a capacidade produtiva dos assentados e agricultores familiares no Brasil têm demonstrado fragilidade em seus resultados, alimentam, o contrário, o *ciclo da pobreza*¹⁰⁴. Créditos e recursos liberados sem orientação apropriada, falta de escolaridade que permita vislumbrar uma visão de mundo para além das necessidades imediatas, afrouxamento do pagamento das dívidas contraídas para potencializar a produção, todos estes aspectos têm favorecido a acomodação e inércia dos camponeses e agricultores familiares. Esses ficam a mercê dos créditos agrícolas oriundos dos governos.

¹⁰⁴ O que compreendemos como *ciclo da pobreza* é o processo pelo qual o trabalhador(a) camponês(a) e o agricultor(a) familiar lutam pela desapropriação da terra com os movimentos sociais contra o INCRA e o Estado, e ao metamorfosear-se de acampado em assentado, sem as condições apropriadas para desenvolver a agricultura familiar: tecnologias adequadas, créditos, implementos, insumos, sementes, assistência técnica efetiva e acesso à formação básica e continuada é impedido de gerar as condições que permitem a reprodução social do Assentamento. A racionalidade burocrática do lote, que plasma as mentalidades dos técnicos do INCRA, dos assentados e até dos dirigentes dos movimentos sociais, também têm impedido estratégias que desenvolvam o Assentamento como possibilidade daquilo que compreende os sentidos da vida humana (trabalho, arte e cultura). Sem essas condições, o assentado, muitas vezes, é pressionado a vender o lote adquirido ou mesmo estabelecer condições com atravessadores que lhes impõem a perpetuação da pobreza. Neste caso, constatamos nos estudos que estamos realizando em Alagoas que a Política Pública da Reforma Agrária não tem sido efetivada como propõem as normativas que orientam as ações do INCRA e dos Movimentos Sociais da Terra. O fato mais evidente que comprova esta afirmação é a não realização dos projetos que são esboçados pelos Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA). Isto é, aquilo que os PDA's orientam não é efetivado por falta de recursos. Nesse particular o financiamento ou é pífio ou não é planejado e orientado, gerando uma massa de camponeses endividados, que perdem rapidamente a capacidade de crédito junto às instituições de crédito que financiam os Arranjos Produtivos dos Assentamentos. São essas as condições que comprometem os Assentamentos da Reforma Agrária, no que é fundamental: no desenvolvimento territorial do assentamento, e não apenas o da agricultura familiar, ainda que em bases agroecológicas. A persistir como está o ciclo da pobreza se perpetuará.

Outro problema é a falta de mecanismos eficazes que garantam aos camponeses/as e agricultores/as familiares a potencializarem as suas terras e comercialização de seus produtos, inclusive produtos artesanais. Identificadas tais problemáticas, necessário se faz gerar alternativas e ações que potencializem a melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais¹⁰⁵.

Estas ações sinalizam, quando vistas de modo integradas, para um Projeto de Desenvolvimento Territorial do Assentamento ou Assentamentos, que envolve infraestrutura, habitação, educação integral, formação técnica, acesso a pesquisa e tecnologias adequadas, insumos produtivos, incentivos fiscais, além de acompanhamento orientado ao crédito, ao processo de plantio, produção, gestão e comercialização. O desenvolvimento territorial sustentado por políticas públicas articuladas permite as famílias camponesas e de agricultores familiares vislumbrarem perspectivas de permanência no campo, com dignidade e liberdade, para além do mundo da necessidade. Para os cidadãos gregos e para Marx (1984): “o ser humano só poderá contemplar o mundo da liberdade, da verdadeira humanidade, quando superar o mundo da necessidade”.

Neste sentido, a pesquisa diagnóstica pretende revelar as potencialidades econômicas dos assentamentos da reforma agrária em Alagoas. Constituir-se-á como instrumento técnico e sistemático que subsidiará o INCRA e os Movimentos Sociais da Terra combaterem com maior eficácia o ciclo da pobreza.

A pesquisa diagnóstica também se faz importante por outro fato. Alagoas é um dos estados, de acordo com as estatísticas do INCRA, que vem apresentando crescimento persistente de assentamentos da reforma agrária, quando comparado a outros estados da federação. De acordo com dados do INCRA, essa situação pode ser verificada pelo quantitativo de famílias envolvidas e a extensão de terras liberadas pela política pública da reforma agrária em Alagoas.

¹⁰⁵ A nosso ver, a questão agrária central dos Assentamentos não se resume a falta de terras, a demanda reprimida desse meio de produção, mas o desdobramento que se sucede das terras conquistadas pelos camponeses. Isto é, o camponês com terras, como proprietário para decidir sobre o que fazer. De posse da terra os assentados se deparam com a ausência de formação técnica, recursos, incentivos fiscais, insumos agrícolas, técnicas agroecológicas, etc.

Ora, o crescimento de assentamentos não é glória para qualquer governo, e não deve ser comemorado. O crescimento de assentamentos da reforma agrária (ARA) indica maior concentração de renda e pobreza. São constituídos de pequenos produtores que enfrentam muitos obstáculos para romper o *ciclo da pobreza* e alcançar a autonomia e a emancipação desejada. A emancipação dos assentamentos, por exemplo, fica, assim, nas normativas do INCRA, reduzida à situação jurídica e administrativa, de distribuição de lotes. Este, como o ciclo da pobreza, são problemas que se reproduzem historicamente no campo. E se agravam com a baixa tecnologia, escolaridade e produtividade das forças produtivas dos assentamentos. Tudo isso corrobora para atrelar a agricultura familiar às técnicas milenares de uso do solo. Esse fato agravou-se no capitalismo contemporâneo, no Brasil, com a inevitável “deslealdade” que marca a concorrência entre agricultura familiar e agronegócio. O agronegócio, por sua vez, empreendeu a “modernização conservadora” no campo através da “revolução verde”. Mas o que resultou desta modernização?

O agronegócio, produzindo em escala industrial, tem empobrecido os povos do campo e degradado o ambiente. A acumulação de capital requerida pelo agronegócio exige produção intensiva em capital, o que, de imediato, repercute na erosão de ocupações executadas por trabalhadores com baixa escolaridade, isto é, a grande maioria dos trabalhadores rurais. O resultado é o êxodo rural, a intensa migração populacional do campo para os centros urbanos, em busca de sobrevivência e, conseqüentemente, a favelização intensiva das cidades, elevando os índices de todo tipo de violência e os custos com segurança pública e privada.

Sem condições de arcar com a assistência técnica, as famílias assentadas que insistem em viver no campo encontram soluções para esses problemas recorrendo a todo tipo de “alternativas de sobrevivência”. No caso, a intensificação e extensão do trabalho familiar, isto é, mobilizando todas as forças produtivas de trabalho disponíveis na família: crianças, adolescentes, adultos e idosos, para produzir. Sem tecnologia adequada, a alternativa da agricultura familiar é intensificar a produção agrícola com braços, músculos e cérebros, etc., humanos. A recorrência a tais alternativas, todos sabemos: um

enorme contingente de jovens e adolescentes é obrigado a interromper e até abandonar os estudos. O que é uma injustiça social irreparável, porque para esse público a educação formal e sistemática é a base sobre a qual se edifica a possibilidade de agregar valor à força de trabalho. É por isso que se justificam as pesquisas sobre a educação do campo, particularmente as experiências socioeducativas que acontecem nos Assentamentos, como é o caso do PRONERA e das Escolas Itinerantes. Apesar de incomum é preciso pensá-la como constitutiva do Desenvolvimento Territorial dos Assentamentos da Reforma Agrária. Por uma razão simples, a educação é a mediação necessária para elevar o valor da força de trabalho. Apenas mediante a apropriação de conhecimentos o trabalhador rural desenvolve a sua capacidade produtiva: técnica, tecnológica e pesquisa, apropriadas ao seu contexto, o que lhe permite autonomia e capacidade de decisão.

O que temos constatado é que o assentado tem abandonado a precária escola do campo, quando existe, para lutar pela sobrevivência. Caso contrário, a família morre por inanição e definhamento, provocada pela fome. Por isso, encontramos nos assentamentos um contingente populacional excluído, historicamente, do direito social à educação escolar. Mas as lutas dos movimentos sociais pela educação do campo e a conquista de direitos sociais tem surtido efeitos, obrigando o Estado a desenvolver políticas públicas para os beneficiários da reforma agrária. E essa política pública, no caso do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária é o PRONERA.

Através de uma gestão compartilhada o PRONERA procura alfabetizar e elevar a escolaridade de jovens e adultos, aperfeiçoar educadores e universitários (formadores) e formar homens e mulheres para atuarem no Desenvolvimento dos Assentamentos da reforma agrária, seja na formação de educadores do campo, técnicos agrícolas, universitários, ou especialistas em manejo.

O PRONERA tem como estratégia elevar a capacidade técnica e científica e, com ela, a sustentabilidade dos Assentamentos da reforma agrária. Se a educação escolar não é panacéia para superar as mazelas sociais do capitalismo, hoje ela se tornou imprescindível para socializar os conhecimentos sistematizados. Se não devemos subestimar a importância da

educação escolar na valorização da força de trabalho, no enriquecimento e agregação de valor pelo “insumo” conhecimento, é porque o capital vem exigindo cada vez mais trabalhadores escolarizados. Ora, nós, pesquisadores das ciências humanas temos que nos perguntar, no mínimo, o porquê da importância da formação escolar na contemporaneidade? E quais as especificidades do PRONERA nessa formação?

De acordo com o PRONERA, a educação do campo é diversa da educação que se pratica no contexto urbano. Foi na França que os camponeses buscaram desenvolver, de forma original, a socialização dos conhecimentos no campo. Por princípio, rejeitaram os procedimentos metodológicos das escolas urbanas e foram erigidas as propostas metodológicas da Pedagogia da Alternância. Esta Pedagogia enfatiza a existência de diferentes tempos pedagógicos e, com eles, das possibilidades de combinar e orientar, dado os contextos sócio-educativos, o tempo de produção e apropriação de conhecimentos. A tese da Pedagogia da Alternância é fundamental. Com ela podemos conceber e propor formas dinâmicas de organizar o currículo e o projeto político pedagógico das unidades sócio-educativas (as escolas do campo). Ampliou a perspectiva dos sujeitos pedagógicos perceberem as contradições entre as relações econômicas das unidades de ensino e as formas sócio-educativas correspondentes.

A Pedagogia da Alternância propõe-se a reconstruir a temporalidade da educação escolar, a estrutura e organização do trabalho pedagógico, em tempos que podem ser vivenciados na escola entre os sujeitos pedagógicos (docentes e estudantes); e em tempos que podem ser vivenciados na comunidade, de forma não presencial, entre os sujeitos pedagógicos e outros sujeitos.

A Pedagogia da Alternância foi incorporada pelo PRONERA. E orienta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Parecer CEB 36/2001 e Resolução nº 10.172/2001. Hoje não se pode mais admitir na educação do campo a ausência desta metodologia.

A educação em assentamentos da reforma agrária, entretanto, não se resume às experiências com o PRONERA. Os movimentos sociais do campo, assumindo o protagonismo na luta por uma proposta pedagógica condizente

com a realidade de vida e com os anseios formativos da população campesina, tiveram papel de destaque na luta pela aprovação da Resolução CNE/CEB n° 01/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Neste documento, o parágrafo único do art. 2° indica que “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (CONSELHO, 2002, p. 1).

Em certa medida, o inscrito no documento do CNE, aproxima-se da educação do campo defendida pelas organizações da sociedade civil ligadas aos movimentos de luta pela terra: “Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (SOUZA, 2008, p. 1090).

Sabendo-se que inúmeras são as iniciativas educacionais dos movimentos sociais do campo, é imprescindível que as mesmas sejam conhecidas de perto, conforme propõe esta pesquisa e conforme indica o artigo 4° da Resolução CNE/CEB n° 01/2002: “O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (CONSELHO, 2002, p. 1).

Dessa forma, o conhecimento das peculiaridades do PRONERA, com sua pedagogia da alternância, assim como das iniciativas e práticas educacionais presentes em Assentamentos da reforma agrária, pode contribuir para a constituição do perfil sócio-educativo dos sujeitos diretamente envolvidos na produção e apropriação social de conhecimentos, nos Assentamentos da reforma agrária em Alagoas.

Análise dos Assentamentos da Reforma Agrária sob a Jurisdição do INCRA no Estado de Alagoas

O Estado de Alagoas nas últimas décadas tem se despontado como um dos estados brasileiros com um número significativo de Assentamentos Rurais. Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, estes Assentamentos são uma “expressividade” nacional, quando posto em evidência o quantitativo de famílias assentadas e o número de hectares de terras liberado para reforma agrária em Alagoas.

O problema que se apresenta quando se trata da apropriação de terras pelos trabalhadores rurais, é que a terra, considerada riqueza, tem, contraditoriamente, gerado pobreza.

As políticas agrárias realizadas pelo estado brasileiro, com a intenção de emancipar o trabalhador camponês e o agricultor familiar, têm alimentando o ciclo da pobreza. Créditos e recursos liberados sem orientação apropriada, falta de escolaridade que permita ao agricultor familiar vislumbrar uma visão de mundo, para além das necessidades imediatas, afrouxamento do pagamento das dívidas contraídas para potencializar a produção, todos estes aspectos têm bloqueado as potencialidades do trabalho camponês e, por conseguinte, impedindo a soberania alimentar.

Outro problema é a falta de mecanismos eficazes que garantam aos camponeses a potencialização da produção agrícola e comercialização dos produtos. Identificados tais problemáticas, necessário se faz gerar alternativas e ações que potencializem a melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais.

A cultura de Alagoas está associada ao analfabetismo e a quase nula escolaridade da população dos assentamentos. A monocultura canavieira também contribui para essa cultura. Para contornar tais dificuldades é necessário, então, não descuidar do processo formativo, que deve ser contínuo e permanente, dos camponeses e daqueles que comercializarão os produtos. Por isso, temos em desenvolvimento um projeto que visa consolidar o Centro de Comercialização da Agricultura Familiar-Camponesa e da Economia Solidária (CAFES), através da pesquisa e diagnóstico das potencialidades

econômicas dos Assentamentos Rurais de Alagoas, tendo em vista a integração de cinco estratégias: (a) Desenvolvimento Agrário e Territorial, (b) Economia Solidária no Campo, (c) Crédito e Financiamento Agrário (d) Educação do Campo e (e) Saúde nos Assentamentos da Reforma Agrária.

Diferentes abordagens de Geografia Agrária enfatizam a relação ser humano *versus* natureza, como eixo fundamental desta disciplina (ANDRADE, 1994 e 1979; BASTOS, 2006). Entretanto, chama-nos atenção neste limiar do século XXI, o volume de produção intelectual que, acriticamente, admite o determinismo da natureza: ambientalismo ou ecologismo, como orientador da Geografia Agrária. Alinhando-se a esta perspectiva Otremba (1955, p. 17) afirma:

/.../ a condição prévia para todo trabalho de campo da Geografia Agrária é possuir, **antes de tudo**, um conjunto profundo da história da agro, da agricultura, da ecologia das plantas úteis e dos animais domésticos /.../ (grifo nosso)

Tipos de abordagens como esta está em franco contraste com as perspectivas da Geografia Crítica e Humanista (SANTOS, 2004). Para estas a relação ser humano *versus* natureza é *determinada historicamente* e são estas determinações que devem nortear as reflexões deste campo de estudo. Em contraste com o ambientalismo, são as relações históricas entre ser humano e natureza que nos oferecem “as condições prévias para todo trabalho de campo da Geografia Agrária”. A história desta relação, desde o Iluminismo, tem chamado atenção da centralidade da ecologia humana em comparação às diferentes ecologias existentes.

Considerando esta problemática a questão que nos orienta é a seguinte: por que o desenvolvimento histórico da ecologia humana na civilização moderna tem levado a degradação do ser humano e da natureza, num movimento contínuo e quase sem resistência? Que alternativas têm se apresentado a esse processo?

Nossa hipótese é, concordando com Marx (1984), que a dinâmica sociometabólica do capital, baseada na apropriação privada de riquezas, apropriação movida por um processo geométrico de acumulação, não repõe as forças humanas e naturais que são destruídas. Resulta deste processo a

degradação daquelas forças, o que põe em risco a vida planetária inteira. Contra as forças sociais que se insurgem a essa degradação põe-se o Estado Moderno como força que garante, de forma sistêmica, a continuidade daquela dinâmica. Mas também concordamos com Weber (1982; 1999, p. 187-580; 2003) quando este apresenta a dominação burocrática e a racionalidade econômica do capitalismo como responsáveis por esta barbárie, pois a racionalidade que tem como fim o dinheiro e o poder, e que domina as ações e motivações das pessoas, conduzem a uma organização social e burocrática calcada na degradação universal que, de igual modo, aprisiona o sentido humano à “gaiola de ferro do espírito capitalista”.

Considerando tais hipóteses acreditamos que a Reforma Agrária, conduzida pelo conflito entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Estado) e os Movimentos Sociais da Terra (Sociedade Civil), por promover a socialização das terras desapropriadas e pertencentes à União, trabalhadas sob os princípios da agroecologia, é uma forma de combater, a um só tempo, a concentração dos meios de produção agrários, a burocracia e a racionalização do trabalho camponês, em bases capitalistas. Para verificar esta hipótese analisaremos o desdobramento e desfecho da desapropriação de terras do maior assentamento da Reforma Agrária do Estado de Alagoas: *o Complexo Agroecológico Agrisa e Peixe*.

Embora o objeto destas reflexões esteja vivo e em andamento (trata-se de fazer história do presente) queremos compreender e dar visibilidade, através da utilização de alguns instrumentos de pesquisa: observação *in locu*; questionários e entrevistas abertas; análise quantitativa; e as técnicas qualitativas como o grupo focal e o círculo hermenêutico dialético, à dinâmica social que envolve os atores em litígio, e que, de diversas formas, determina a natureza da organização social do Complexo Agroecológico Agrisa e Peixe.

Esta estratégia de pesquisa deverá revelar, esperamos, a natureza e características dos conflitos e tendências que se desdobrarão no interior da política pública de reforma agrária que considera esse assentamento como especial. Que mudanças ocorrem na política pública de Reforma Agrária quando se considera um assentamento como especial? É o que queremos

descobrir com esta pesquisa.

As hipóteses e estratégias de pesquisa, assim formuladas, pretendem contribuir, em termos teóricos e metodológicos, para fortalecer a abordagem crítica e humanista da geografia em confronto com a Geografia Agrária. A perspectiva crítica e humanista pode contribuir, no âmbito das ciências humanas, para desmistificar a relação ser humano *versus* natureza. Relação reificada pelas abordagens ambientalistas.

Queremos assinalar, desde logo, que rejeitamos a tese de conceber a relação ser humano *versus* natureza em termos a-histórico, ou, em outros termos, de conceber o meio ambiente como determinante do desenvolvimento humano, solidário e sustentável. Quem garante a sustentabilidade do ambiente humano são as relações sociais que os humanos estabelecem entre si.

É dentro desse debate que situamos estas reflexões sobre a Reforma Agrária em Alagoas.

Visando desdobrar essas intenções tomamos como referência empírica o *Complexo Agroecológico Agrisa e Peixe*. Um assentamento que envolve três municípios, e que os atores sociais envolvidos têm a possibilidade de erigir uma verdadeira “cidade no campo”. Isto é, um assentamento dotado de toda infra-estrutura necessária para desenvolver o humano das pessoas.

O *Complexo Agroecológico Agrisa e Peixe* é a possibilidade efetiva de construir uma nova experiência coletiva (geográfica, econômica, social e cultural), na região Norte de Alagoas. É uma grande oportunidade para a agricultura familiar afirmar o projeto de desenvolvimento baseado na agroecologia, até então esmagado pela monocultura açucareira baseada na grande propriedade. Corresponde, para aqueles que defendem a Reforma Agrária em um Estado que ainda campeia a oligarquia, o patrimonialismo e o banditismo, uma conquista histórica inestimável. Pela extensão, pela localização (distante apenas 60 km de Maceió) e pela expectativa dos atores sociais envolvidos, o sucesso (ou o fracasso) desse empreendimento representa muito para o futuro das mudanças sociais que se espera para esse estado.

A desapropriação das terras das usinas Agroindustrial Serrana Ltda.

(sede em Joaquim Gomes) e Companhia Açucareira Conceição do Peixe (sede em Flecheiras), pertencentes ao industrial Nivaldo Jatobá, é a maior operação de desapropriação fundiária na história recente de Alagoas, “é um processo emblemático e um marco na reforma agrária no Nordeste”, como consta nos documentos do INCRA/AL.

O Complexo Agroecológico Agrisa & Peixe representa a maior concentração de áreas contíguas destinadas à reforma agrária no Estado de Alagoas.

Com a finalização da operação, um conjunto um pouco menor que a Cooperativa Pindorama se formará. Esta é considerada a maior cooperativa agroindustrial do Norte-Nordeste brasileiro, localizada entre os municípios de Coruripe e Penedo, com 28 mil hectares e cinco mil famílias entre colonos proprietários e moradores das vilas.

As instituições que trabalham a reforma agrária e o desenvolvimento rural no Estado estão formando um consórcio que deverá apresentar uma proposta para o Complexo Agrisa e Peixe, contemplando: a) a forma de organização dos assentados (associação, cooperativa); b) o modelo de produção (diversificado, com cana-de-açúcar ou diversificado sem cana); c) a forma da assistência técnica (cooperativada, estatal, parcerias, etc.); d) o esquema de financiamento (PRONAF e crédito cooperativo); e) e os canais de comercialização (CONAB, feiras municipais, redes de supermercados etc.) para sua futura produção. Este arcabouço projetado para o Complexo Agrisa e Peixe evoluiu para o Centro de Comercialização da Agricultura Familiar-Camponesa e da Economia Solidária (CAFES), que será explicitado mais adiante.

Com o CAFES articular-se-á o que será produzido com uma rede institucional de cooperação mais ampla, que incluirá as prefeituras dos municípios de Joaquim Gomes, Flecheiras e São Luiz do Quitunde. Estes municípios poderão formar um Consórcio Inter-Municipal para o desenvolvimento territorial; o Sebrae/AL, que já desenvolve o Programa Agropolo Mata Norte, no qual participam os três municípios do Complexo Agroecológico Agrisa e Peixe; a Central Estadual das Associações de Assentados e Pequenos Agricultores de Alagoas (CEAPA), e outras

instituições regionais e federais.

Posto isto, estamos nos propondo a organizar esse texto em três momentos: (1º) situar brevemente a problemática agrária no âmbito da modernidade, considerando o pioneirismo da economia política clássica nesta questão¹⁰⁶ e a problemática agrária no Norte e Nordeste, mas, especialmente, em Alagoas. Ainda neste item realizar um breve diagnóstico da Reforma Agrária no Estado de Alagoas, enfatizando a problemática do financiamento e da assistência técnica; e, por último, (2) apresentar a estratégia de desenvolvimento do trabalho camponês tomando como referencial o projeto CAFES.

- **Os Limites da Reforma Agrária em Alagoas**

Na modernidade a propriedade da terra nunca deixou de ser um fator econômico que distingue sócio-culturalmente as pessoas, admitamos o modelo fordista ou flexível de produção industrial. As terras agricultáveis permanecem sendo um dos meios de produção mais importante no capitalismo. Isto é, tal meio de produção não perdeu, na história do desenvolvimento das forças produtivas da modernidade capitalista, a condição de contribuir para a elevação das riquezas humanas e a humanização do ser humano. Esta dimensão da propriedade rural foi ressaltada, sobremaneira, pelos clássicos da Economia Política, em especial, os Fisiocratas.

Polemizando com os fisiocratas Smith (1985 Volume I e 1983 Volume II), Ricardo (1982) e Marx (1977 e 1978), questionaram os fundamentos da

¹⁰⁶ Todos sabem que foram os teóricos da economia política clássica que deram ênfase a esta problemática no capitalismo, quando rejeitaram a hipótese que concebia o trabalho realizado na indústria como estéril, e o realizado na agricultura como produtivo. Essa rejeição foi a condição basilar que tornou possível o desenvolvimento da teoria do valor trabalho. Elaborada pioneiramente por Smith, aprofundada por Ricardo e Marx, foi, sobretudo este último, que sob a distinção da dupla característica do trabalho humano: o concreto e o abstrato, ampliou esta compreensão. Isto é, mostrou, teoricamente, como as classes sociais mais do que resultado da divisão do trabalho, como admitia Smith, são fruto das formas de apropriação social das riquezas produzidas pelos seres humanos. As classes sociais identificam-se com aquilo que elas possuem como riqueza social para intercambiarem no mercado capitalista.

teoria social daqueles pensadores. Para os clássicos da economia política as riquezas não provem da terra, tampouco da sua posse, mas dos insumos, tecnologias e, principalmente, do trabalho social nela empregados.

A partir da crítica da economia política podemos concluir que o trabalho camponês mais do que produzir riquezas econômicas, produz, efetivamente, riquezas sociais e culturais. Tais riquezas é fruto do desenvolvimento do conjunto das forças produtivas, que transformam a natureza e o ser humano, a um só tempo. Se aplicadas à agricultura familiar as forças produtivas também são um potencial capaz de garantir vida digna ao conjunto da sociedade pela ação do trabalho camponês (BEZERRA, 2007)¹⁰⁷.

O problema concreto que se apresenta, no presente, quando se trata da política pública de Reforma Agrária praticada nacionalmente, é que as terras, desapropriadas e socializadas entre os trabalhadores sem terra, têm, contraditoriamente, gerado o que compreendemos como *ciclo da pobreza*¹⁰⁸. Isto é, os assentamentos, principalmente no Norte e Nordeste, segundo os próprios Movimentos Sociais e os dirigentes do INCRA, têm se convertidos

¹⁰⁷ BEZERRA, Ciro. Professor da Disciplina *Sociologia do Trabalho*. Programa de Pós-Graduação de Sociologia da UFAL e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação e Humana GEPSTUFAL. *Reflexões sobre a produção de riquezas e a apropriação de terra pelos trabalhadores camponeses*. Maceió, 2007.

¹⁰⁸ O que compreendemos como *ciclo da pobreza* é o processo pelo qual o trabalhador camponês luta pela desapropriação da terra com os Movimentos Sociais junto ao INCRA, e ao metamorfosear-se de acampado em assentado, sem as condições apropriadas para desenvolver a agricultura familiar: tecnologias adequadas, créditos, implementos, insumos, sementes, assistência técnica efetiva e acesso a formação básica e continuada é impedido de gerar as condições que permitem a reprodução social do assentamento. A racionalidade burocrática do lote, que plasma as mentalidades dos técnicos do INCRA, dos assentados e até dos dirigentes dos Movimentos Sociais, também tem impedido desenvolver estratégias para desenvolver o assentamento como possibilidade daquilo que se compreende como os sentidos da vida humana (trabalho, arte e cultura). Sem essas condições o assentado, muitas vezes, é pressionado a vender o lote adquirido ou mesmo estabelecer condições com atravessadores que lhes impõe a perpetuação da pobreza. Neste caso, constatamos nos estudos que estamos realizando em Alagoas, que a política pública da reforma agrária não tem sido implementada como propõe as normativas que orientam as ações do INCRA e dos Movimentos Sociais da Terra. O fato mais evidente que comprova esta afirmação é a não realização dos projetos que são esboçados pelos Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA). Isto é, aquilo que os PDA's orientam ser realizado após sua conclusão não é implementado por falta de recursos. Nesse particular o financiamento ou é pífio ou não é planejado e orientado, gerando uma massa de camponeses endividados, que perdem rapidamente a capacidade de crédito junto as instituições financeiras tradicionais. São essas as condições que comprometem a gestão dos assentamentos, no que é fundamental: no desenvolvimento da agricultura familiar em bases agroecológicas. Enquanto não for resolvido esse problema o ciclo da pobreza se perpetuará.

em favelas rurais e asilos de velhos, excluídos da assistência social e público da bolsa família.

Esta situação é resultado de um fato aparentemente simples: o trabalho camponês que se realiza nos assentamentos não tem acesso as tecnologias agrícolas mais desenvolvidas, ou, se quisermos, não estão associados as forças produtivas mais amplas da agricultura familiar. Somado a isso a Assistência Técnica é precária ou inexistente. O resultado é a baixa produtividade do trabalho camponês realizado nos assentamentos. É insofismável o argumento que também associa a baixa produtividade campesina à baixa escolaridade.

As políticas agrárias implementadas pelos governos não escondem a fragilidade e não conseguem estancar o ciclo da pobreza. Créditos e recursos liberados sem orientação apropriada, falta de escolaridade que permita ao agricultor vislumbrar uma visão de mundo para além das necessidades imediatas do lote, afrouxamento do pagamento das dívidas contraídas para potencializar a produção, todos estes aspectos têm favorecido a acomodação e inércia do trabalho camponês. Na maioria das vezes os camponeses assentados não conseguem forjar a autonomia desejada, tampouco alcançar a qualidade de vida no campo, ficando a mercê das políticas populistas governamentais e controladas pelos dirigentes dos Movimentos Sociais.

Outro problema é a falta de mecanismos eficazes que garantam aos camponeses elevarem a produtividade das suas terras e comercialização dos produtos. Mas identificado tais problemas, necessário se faz construir alternativas e ações que potencializem a melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais¹⁰⁹.

Estas ações sinalizam, quando vistas de modo integradas, um projeto de educação e formação técnica e profissional do campo, além de acompanhamento de uma política para o crédito produtivo orientado que envolva, simultaneamente, o processo de plantio, produção e comercialização.

¹⁰⁹ A nosso ver, a questão agrária central dos Assentamentos não se resume a falta de terras, a demanda reprimida desse meio de produção, mas o desdobramento que se sucede das terras conquistadas pelos camponeses. Isto é, o camponês com terras, como proprietário para decidir sobre o que fazer.

Estas ações podem, se bem articuladas, permitir as famílias camponesas vislumbrarem perspectivas de permanência no campo, com dignidade e liberdade, para além do mundo da necessidade. Para os cidadãos gregos e para Marx (1984): *“o ser humano só poderá contemplar o mundo da liberdade, da verdadeira humanidade, quando superar o mundo da necessidade”*.

O Estado de Alagoas nas últimas décadas tem se despontado como um dos estados brasileiros com um número significativo de assentamentos rurais¹¹⁰. De acordo com dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, estes assentamentos têm se constituído em uma “expressividade” territorial, em decorrência da falência de grandes usinas, a exemplo da Agrisa e Peixe, baseadas na monocultura da cana-de-açúcar. Verifica-se com essas falências, que tendem a aumentar nos próximos anos, o quantitativo de famílias, expulsa do campo, que tem se envolvido diretamente com a política pública da Reforma Agrária. Com isso o INCRA é pressionado pelos Movimentos Sociais a dispor e liberar terras para a reforma agrária. Além da reforma agrária a bolsa família também tem contribuído muito para acomodar as tensões sociais geradas pelas falências dos usineiros.

Neste sentido, qualquer alternativa a esta situação exige previamente uma pesquisa que revele as bases desta realidade, mas que contribua também para a realização de diagnósticos que identifiquem as potencialidades e viabilidade econômica do Assentamento Agrisa e Peixe. Este diagnóstico se constituirá em instrumento técnico que subsidiará o INCRA e os Movimentos Sociais da Terra, para consolidar o CAFES¹¹¹.

Temos observado que a produção dos assentamentos tem permanecido quase estacionária na ordem de seis tarefas (hectares); limitando-se a atender

¹¹⁰ Estes assentamentos pertencentes à jurisdição do INCRA ou vinculados ao Banco da Terra têm influenciado a oferta dos produtos de origem agropecuária em alguns municípios. Nesse sentido, o Município de Maragogi vem despontando como um pólo de irradiação destas influências. É preciso frisar o déficit de hortaliças e leguminosas oferecidas pela agricultura alagoana. De acordo com o INCRA/AL, aproximadamente 60% desses produtos vêm de fora do Estado.

¹¹¹ No Seminário promovido pela Secretaria de Estado e o INCRA/AL: Estratégias para Implantação e Desenvolvimento dos Assentamentos, de 2 a 4 de junho deste ano, o CAFES apareceu como um projeto que será discutido pelos diferentes atores sociais (Governo de Estado, Governos Municipais, Movimentos Sociais, Universidade) para romper com o ciclo da pobreza.

a demanda das Feiras Livres que ocorrem próximas aos assentamentos. Ora, se as Feiras contribuem para a subsistência do camponês, por outro lado, limitam a comercialização ao local. Não permitem que os produtos da Reforma Agrária se expandam e cheguem aos bairros populares de maior concentração populacional e de maior concentração de renda. Estes últimos são dominados pelas redes de supermercados, como nos municípios de Maceió, Penedo, Arapiraca, São Miguel dos Campos, entre outros. Limitados as Feiras Livres os produtos da agricultura familiar e camponesa enfrentam todo tipo de dificuldades para transpor as fronteiras municipais e estaduais, e conquistar mercados mais amplos.

A ausência de uma escala compatível com a demanda dos bairros populares, a ausência de um sistema moderno de gestão de produção e comercialização dos produtos agrícolas, gerados pelos Assentamentos da Reforma Agrária, impede que estes produtos façam parte das prateleiras dos consumidores alagoanos.

Há de se pensar também na logística dos empreendimentos agroecológicos: na embalagem, classificação eletrônica, higienização e apresentação dos produtos, sempre pensados em função das feiras livres, onde o preço é deveras rebaixado em relação aos grandes mercados alagoanos.

O que constatamos até agora é que a comercialização dos produtos da Reforma Agrária tem um papel quase marginal na composição da alimentação da família alagoana. Ainda não conseguiram propiciar qualquer possibilidade de superar o ciclo da pobreza da esmagadora maioria dos assentados.

O atendimento à demanda de consumo dos bairros populares alagoanos necessita de um arranjo institucional que coordene a comercialização, higienização, embalagem com tarja eletrônica, classificador e certificação de qualidade dos produtos, tanto dos Assentamentos da Reforma Agrária como dos Empreendimentos Econômicos Solidários. Um arranjo que substitua os atravessadores e garanta melhores preços aos produtos da agricultura familiar. Procurando atender a esta configuração tem sido proposto o CAFES. Acredita-se que ele permitirá o aumento da produção de alimentos do campo e a conseqüente elevação dos padrões de consumo de alimentação nos bairros populares e naqueles de maior renda per capita, contribuindo para o

desenvolvimento humano e a elevação da qualidade de vida dos assentados da Reforma Agrária.

- **O Centro de Comercialização da Agricultura Familiar-Camponesa e da Economia Solidária¹¹² (CAFES-AL)**

O que é o CAFES? O CAFES é um desenho institucional que se propõe a resolver o problema do abastecimento alimentar no Estado de Alagoas, integrando, a um só tempo: desenvolvimento agrário e territorial; economia solidária; crédito produtivo orientado e uma singular educação do campo e da cidade, visando forjar uma cultura camponesa e empreendedora singular.

O desenho institucional acima procura mostrar que o CAFES não se resume, simplesmente, a comercialização ou distribuição de produtos da agricultura familiar camponesa e dos empreendimentos organizados solidariamente, mas integra três elementos fundamentais para garantir a sustentabilidade do projeto: o crédito produtivo orientado, a educação do campo e da cidade e o desenvolvimento agrícola e territorial.

O que talvez seja inovador deste arranjo é o envolvimento das comunidades localizadas nos bairros populares, através de sacolões. Os sacolões são pontos de distribuição do CAFES, nos bairros populares e de maior renda per capita. A princípio fortalecerá as Feiras Livres nos bairros próximos aos assentamentos, mas, simultaneamente, também em bairros com grande concentração populacional no Município de Maceió. As parcerias com o Poder Local deverão socioespacializar os sacolões para todos os Municípios. Podendo, inclusive, atender a outros estados circunvizinhos ao estado de Alagoas. Outro dado importante é que os sacolões poderão ser os pequenos armazéns já instalados, que funcionam em casas, e queiram se cadastrar junto ao CAFES, para distribuir os produtos da agricultura familiar-camponesa e dos empreendimentos solidários. Estas são as características básicas de uma complexa logística que nestas poucas páginas nos

¹¹² O Projeto de estruturação do CAFES foi pré-selecionado entre três outros projetos para concorrer ao Prêmio Zumbi dos Palmares no Estado de Alagoas, de Desenvolvimento Social, de 2008, promovido pela TV Pajuçara.

impossibilita explicitar.

- **Apontamentos sobre o Projeto de Desenvolvimento do Assentamento Agrisa & Peixe**

Este artigo tem a intenção de revelar a experiência que está em andamento no Estado de Alagoas: o *Complexo Agroecológico Agrisa e Peixe*. Além de pontuar as contradições da Reforma Agrária na modernidade capitalista procurou apresentar o Projeto do Centro de Comercialização da Agricultura Familiar-Camponesa e da Economia Solidária (CAFES). Procuramos enfatizar as características *suigeneris* de uma pesquisa. Primeiro porque não é uma pesquisa unicamente acadêmica e, depois, porque se atreve a propor um estudo diagnóstico que oriente o desenvolvimento humano, solidário e sustentável do maior dos assentamentos do estado de Alagoas¹¹³. Um projeto que considera quatro estratégias integradas: (a) desenvolvimento agrário e territorial, (b) economia solidária, (c) crédito produtivo orientado e (d) educação do campo e da cidade. Uma pesquisa que tem como objetivo as seguintes metas:

- a) Realizar pesquisa e diagnóstico visando delinear o perfil sócio-econômico das famílias camponesas, contemplando os seguintes aspectos: trajetória de vida; faixa-etária; perfil da família (renda, gênero e raça); atividade produtiva e profissional existentes; história ocupacional (classificação CBO/MTE) e competências laborais dos assentados; cultura empreendedora e tradição associativa; escolaridade; condições de moradia; condições de vida nos assentamentos (acesso a aparelhos eletrodomésticos e equipamentos sociais: parques, praças, salas de cinema, bibliotecas públicas etc.); situação e oportunidades para a juventude camponesa; perspectivas e demandas dos assentados; condições para desenvolver projeto de desenvolvimento sustentável e elevação da qualidade de vida; diagnóstico epidemiológico; diagnóstico de segurança alimentar;
- b) Identificar as potencialidades e viabilidade econômica da agricultura familiar camponesa, a partir do estudo e análise dos seguintes aspectos: pesquisa, estudo e análise das condições do solo e disposição da área nos assentamentos; pesquisa, estudo e análise das fontes, nascentes,

¹¹³ Nesse sentido é uma pesquisa que integra ação e reflexão como práxis do trabalho intelectual.

disponibilidade e adequação da água para irrigação; estudo e análise dos tipos de cultura, possíveis e adequadas para plantio, de acordo com as condições climáticas, condições do solo, água; identificação de modelos adequados de agroecologia que garantam a agricultura familiar camponesa de subsistência e produção de excedente para comercialização junto ao CAFES;

- c) Consolidar o Centro de Comercialização da Agricultura Familiar-Camponesa e da Economia Solidária (CAFES). Através de:
- ✓ Estudo e levantamento dos custos relacionados à estruturação do CAFES, tais como: arranjo institucional e modelo de gestão, infraestrutura (orçamento de galpão para armazenamento, empacotamento e comercialização, terreno, veículos), equipamentos, acessórios para funcionamento e promoção do desenvolvimento agrário, economia solidária e educação do campo;
 - ✓ Desenvolver percurso formativo para capacitar os coordenadores dos assentamentos. Esse percurso será distribuído em módulos que abordará os fundamentos e princípios da economia solidária, da educação do campo, do desenvolvimento agrário, os modelos de empreendimentos agroecológicos e populares (associações, cooperativas, etc.), gestão, planejamento, viabilidade econômica, orçamento e contabilidade social;
- d) Publicização de 1 (um) exemplar com tiragem de 3000 exemplares da pesquisa e diagnóstico das potencialidades e viabilidade econômica do *Complexo Agroecológico Agrisa e Peixe*, contendo os determinantes históricos, econômicos, geográficos e culturais.

A Produção e Apropriação Social de Conhecimentos nos Assentamentos da Reforma Agrária em Alagoas – um estudo sobre o PRONERA ¹¹⁴

• Introdução

Entre os diversos registros que contribuíram para preservar a memória de uma das políticas públicas mais importantes, voltadas para os assentamentos da reforma agrária encontra-se os escritos de Monica Molina (2002). Trata-se da história do processo de construção, formulação e implantação do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA). Molina ressalta que o PRONERA deve ser compreendido dentro da luta de classes no campo. Luta entre os proprietários de grandes extensões de terra e os camponeses. Segundo Molina, os camponeses lutam para viver no campo e necessitam reproduzir a sua existência. O que pressupõe a terra como principal meio de produção.

O que está em jogo nessas lutas é a propriedade da terra. O PRONERA aparece na tese de Molina como reflexo direto das pressões exercidas pelos Movimentos Sociais sobre as contradições do Estado Nacional: em ter que proteger a propriedade privada da terra e impedir que o seu uso seja marcado pela especulação, o que tornaria grandes áreas agricultáveis e produtivas em terras improdutivas, comprometendo a soberania alimentar das populações do campo e da cidade.

As lutas dos Movimentos Sociais são legitimadas pelo entendimento público que a terra deve estar associada à função social de produzir alimentos e não, simplesmente, ao interesse do lucro e do capital. Paratanto o Estado deve dispor de orçamento para empreender políticas públicas voltadas para assegurar a função social da terra. Dentre as diversas políticas públicas encontram-se a reforma agrária, a socialização das terras devolutas e o aperfeiçoamento das técnicas e tecnologias voltadas para a produção de alimentos. Como dito anteriormente esse aperfeiçoamento pressupõe a socialização e apropriação social de conhecimentos, pelos trabalhadores agrícolas, condição *sine qua non* para aumentar a produtividade do trabalho

¹¹⁴ Pesquisa realizada pelo graduando Guthierre Ferreira Araújo, em 2009, financiada pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC), e apresentado no Congresso Acadêmico em 2009.

camponês e atender as demandas de alimentos com o crescimento vegetativo da população. O PRONERA seria, no caso dos assentamentos da reforma agrária, esse instrumento socioeducativo que contribui para territorializar as relações sociais, apropriação do assentamento e o poder dos camponeses e camponesas.

Molina revela em sua tese que a educação no e do campo é um projeto em disputa, tanto teórico como politicamente. Esta disputa entre as classes fundamentais no campo: latifundiários, agricultores familiares e assentados da reforma agrária (camponeses), vem estruturando-se, principalmente, dentro dos embates entre o agronegócio e os movimentos sociais da terra. Molina toma como objeto não apenas as lutas do MST, mas o setor educacional que esse movimento organiza nos assentamentos que coordena. Alude que desde 1987 o MST se dedica a educação dos assentados e, com isso, vem acumulando experiências de trabalhar nesse território específico a socialização e produção de conhecimentos. O movimento promove, a mais de vinte anos, as potencialidades socioeducativas dos assentados da reforma agrária. A experiência do MST com a educação camponesa é anterior a política pública do PRONERA proposta pelo INCRA. Há diversas experiências de formação, e dentro desta de atividades socioeducativas. Formação e atividades que contribuíram para desenvolver metodologias e perspectivas pedagógicas específicas desenvolvidas por seus militantes educadores e educadoras. Isto dá ao MST uma legitimidade que os educadores do Estado que atuam em escola formal da rede municipal e estadual não possuem. Um problema que se inscreve na multiplicidade de identidades que se constroem no território usado e habitado.

O marco do PRONERA foi o ano de 1997. Neste ano, em Brasília, o MST promoveu o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). O encontro tinha como objetivo avaliar e socializar as experiências desenvolvidas pelo setor educativo do movimento em todo o Brasil. O encontro contava com o apoio de organizações como a CNBB, o INCRA, a UNB, a UNESCO, entre outras.

Foi durante o I ENERA que cerca de 700 participantes, entre eles educadores, pesquisadores, estudantes, realizaram debates sobre a situação

educacional que os assentamentos se encontravam. Debates que contribuíram para avançar os processos socioeducativos forjados nos assentamentos da reforma agrária, na medida em que qualificavam a avaliação dos militantes, que forjavam críticas às concepções, metodologias e procedimentos pedagógicos do MST e cunharam, no embate de idéias, o signo que passou a materializar as energias e a ruptura com a educação rural promovida historicamente no Brasil. Este signo, representativo de todo I ENERA, foi a consciência que o campo precisava de uma educação própria, singular, que contemplasse a diversidade da vida dos povos do campo, a educação que se forjasse no campo, que fosse construída pelos sujeitos pedagógicos que viviam no campo. Neste encontro este signo passou a ser conhecido como *educação do campo e forjada no campo*.

A tese de Molina apresenta a historicidade desse desenvolvimento da educação do campo. Avalia em suas análises que “apesar do descaso e do abandono do governo federal, [os movimentos sociais da terra, especificamente o MST] efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária.” (MOLINA, 2002, pag. 49)

Esta historicidade é ambivalente, envolve tanto o movimento social como a consciência dos debatedores presentes. Tal mobilização forja a educação do e no campo como um marco histórico na América Latina e no Brasil. Prova disto está nos debates travados neste espaço que acabaram por ter repercussões no Governo Lula, entre elas os alicerces do que vira a se tornar o PRONERA e a tentativa de tendências governamentais diminuir a autonomia dos Movimentos Sociais. O que seria materializado em uma Secretaria específica para tratar da educação do campo, situada no MEC, a SECAD. Nesta Secretaria passou-se a desenvolver e promover diversos programas e políticas públicas que passaram a disputar e capitania a educação do campo em seus programas. Há, assim, um embate entre os órgãos do governo federal: o MDA/INCRA e o MEC/SECAD, um embate no seio do Estado propriamente dito, e destes com os Movimentos Sociais da Terra pela efetividade da educação do campo. Esse embate é marcado pela tentativa dos órgãos do governo federal (MDA/INCRA e MEC/SECAD) em despolitizar a

educação do campo, na medida em que desejam transformar a educação do campo em política de estado. Caso isso aconteça, os milhares de educadores e educadoras dos movimentos sociais perderiam a legitimidade de lecionar, a possibilidade de também serem os sujeitos da docência dos assentados. A condição de se inscreverem na história como sujeitos pedagógicos do campo. É o que interpretamos das preocupações contidas na tese de Molina.

Mas voltemos ao I ENERA. Durante o evento fizeram-se diversas propostas para avançar as experiências socioeducativas do MST. Passou-se a pensar em um programa que assumisse escala nacional e fosse capaz de estruturar projetos que combatessem o analfabetismo nos espaços da reforma agrária. Um desses projetos acabaria sendo formulado nesse debate: o PRONERA. E foi vinculado ao órgão governamental mais próximo aos Movimentos Sociais, aquele responsável pelo financiamento da Reforma Agrária, no MDA/INCRA. Assim, as *potencialidades socioeducativas* estariam asseguradas. A educação do campo não poderia ser realizada como o MEC e as Secretarias de Educação, Estadual e Municipal, realizam a educação formal, dissociada da sociedade e do mundo do trabalho e difundindo a ideologia burguesa e capitalista. A educação do campo seria vinculada como componente do PDA (Programa de Desenvolvimento do Assentamento) e se voltaria para fortalecer os empreendimentos camponeses e a cooperação entre os assentados. Através da coordenação dos movimentos sociais a educação não apenas garantiria que ela se realizasse no campo, mas que fossem realizadas pelos interesses dos sujeitos do campo.

Molina ressalta que durante todo este processo de construção do PRONERA a situação da sociedade brasileira vivia um assenso do movimento sem terra. Marcava tal situação as crescentes ocupações que culminavam em repressão pelo Estado e pelos latifundiários. Símbolo desta repressão é o massacre de Eldorados dos Carajás. Quanto mais aumentava a repressão das elites econômicas e políticas mais aumentava as tensões no campo. Tensões que pressionavam o Estado a tomar medidas para conter os conflitos entre as classes fundamentais do campo. Os movimentos sociais, representantes dos camponeses dos assentamentos da reforma agrária, junto com a imprensa e a organizações da sociedade civil, reivindicavam a resolução dos problemas

relacionados a Reforma Agrária. Vivia-se um expressivo aumento da violência no campo.

É dentro desta conjuntura que o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB é chamado pelo Ministro Extraordinário de Política Fundiária, e é criado, então, o Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária.

Após a realização do I ENERA, em 1997, o projeto foi levado ao fórum que, ao aprová-lo, deu início ao processo de execução do PRONERA. A construção do manual se deu após intensos debates entre universidade, integrantes do governo e dos movimentos sociais, na UNB; trazendo nesta proposição todo acúmulo experienciado pelo ENERA. A tese de Molina apresenta todo esse desdobramento, que pelos limites desse relatório não temos condição de desenvolver. Mas a tese apresenta resultados que passaremos a analisar no próximo item.

- **Resultados**

O PRONERA coloca através do seu Manual a necessidade de pesquisas e estudos a cerca da temática da educação no campo. Tal necessidade está associada a um dos seus objetivos básicos: “promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional, que fortaleçam a Educação do Campo” (MANUAL PRONERA, 2004, p. 17).

Nossa pesquisa tinha como um de seus objetivos construir um levantamento bibliográfico de teses e dissertações de mestrado e doutorado realizadas e apresentadas pelos Programas de Pós-graduação do país a cerca da temática da educação no campo, com a condição de o PRONERA aparecer como objeto de pesquisa.

Metodologicamente se faz necessário explicitar os critérios da pesquisa, bem como definir o período de análise. Selecionamos como fonte primária dos dados o Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Este banco faz parte do portal de periódicos da

CAPES, funcionando a partir de 1987 e contem todas as indicações de teses produzidas nos Programas de Pós-graduação registrados na CAPES, bem como os resumos, palavras-chave, orientação, linhas de pesquisa entre outras informações.

Optamos fazer um recorte, um levantamento de dados disponibilizados pelos Programas de Pós-graduação. Mas, é preciso reconhecer, que os dados colhidos são insuficientes para permitir uma análise rigorosa das *potencialidades socioeducativas* (tal como a desenvolvemos no resumo deste relatório), pois as teses e dissertações disponibilizadas não abarcam a produção real dos Programas de Pós-graduação. Muitos programas fornecem apenas uma quantidade mínima de teses e dissertações defendidas. Outro fato que preocupa ancorar nossa problemática na divulgação da produção acadêmica da educação do campo pelos Programas de Pós-graduação é que as teses e dissertações possuem uma transversalidade temática incalculável, manifesta em diversos objetos e metodologias, podendo se encaixar nas mais diversas interpretações e linhas de pesquisa. Ou seja, seria praticamente impossível, no tempo estabelecido pelo PIBIC, realizar um levantamento detalhado dos diversos Programas de Pós-graduação, espalhados nas universidades do país.

O banco de teses, embora limitado, contém material suficiente, considerando as ressalvas anteriores, para sugerir um cenário nacional da produção científica dos Programas de Pós-graduação. Portanto, optamos por utilizá-lo como banco de dados, primário, desta etapa de estudo.

Ao encerrarmos o levantamento dentro deste banco de dados foi possível identificar que existem 42 pesquisas cadastradas e relacionadas ao PRONERA. Pesquisas realizadas em escala nacional. Os estudos sobre o tema são iniciados, praticamente, no ano de 2000, e nosso levantamento segue até 2009. Estudos, vale lembrar, que levam em consideração a educação do campo e não a educação rural.

Ao analisarmos os dados (gráfico 1) podemos perceber que a grande maioria dos trabalhos concentra-se em dissertações de mestrado (79%). As teses de doutorado são pouco representativas se comparadas a quantidade dos trabalhos acadêmicos existentes no banco de teses da CAPES. Até o presente

poucos foram os pesquisadores que se dedicaram a realizar teses sobre o PRONERA (ver gráfico abaixo)

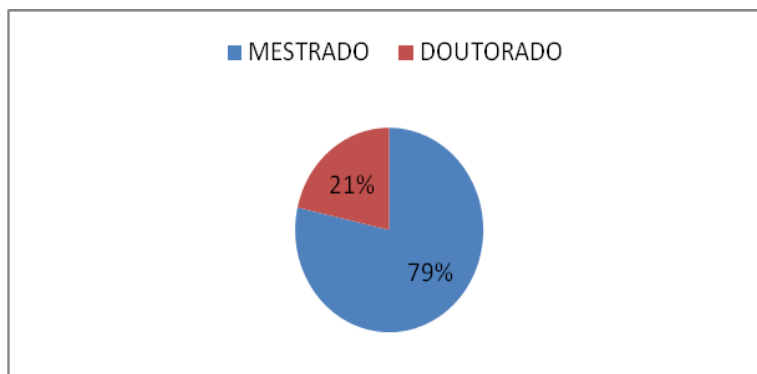


Gráfico 1: Porcentagem de estudos por nível registrados no banco de dados da CAPES com o tema do PRONERA

As atividades do PRONERA efetivamente são iniciadas no ano de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária. E os primeiros estudos sobre este programa (registrados pela CAPES) acontecem no ano de 2000. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal do Ceará aparecem como pioneiras nesse campo de pesquisa. O trabalho de Maria Clara di Piro, “AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, DO PERÍODO 1985/1999” tornou-se referência básica no debate das políticas públicas para a modalidade desta educação, e como a educação do campo tem como público jovens e adultos a este se estendeu.

Após o ano 2000, ao se iniciar o novo século, percebemos que o número de trabalhos cresceu progressivamente. Este crescimento acompanha o movimento de socioterritorialização do PRONERA e dos movimentos sociais. A educação do campo, durante estes anos, passou a ganhar corpo e espaço nos estudos de pesquisadores da educação e da reforma agrária. O gráfico abaixo demonstra o crescimento do número de trabalhos publicados.

Podemos perceber que o crescimento efetivo das pesquisas nesta linha acontece no mesmo período que o PRONERA e os movimentos sociais se expandem socioterritorialmente. Inclusive se expande os programas que reivindicam a terminologia educação do campo do governo federal. Todos os promovidos pela SECAD o reivindicam.

Em seu trabalho MOLINA afirma que durante o ano de 2003 existe uma inversão de forças no governo, abrindo espaço para que os movimentos sociais, o que intensifica as articulações para a efetivação e ampliação dos programas de educação do campo.

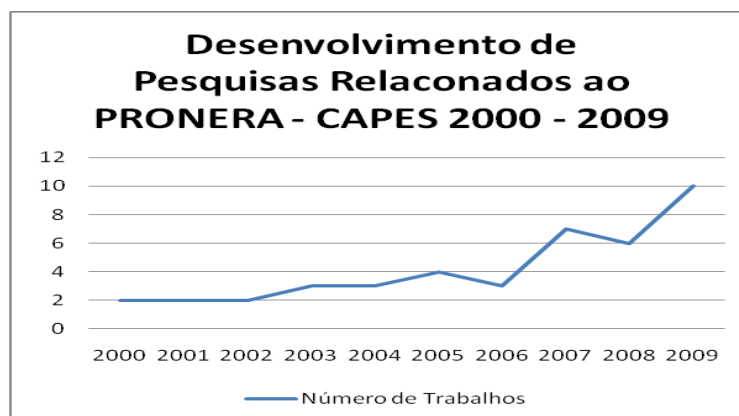


Gráfico 2: Desenvolvimentos de pesquisa relacionadas ao PRONERA 2000 - 2009 existentes no Banco de dados da CAPES

Ao fim de 2002, após as eleições presidenciais e a vitória do governo Lula, mudou a correlação de forças, com esta mudança os representantes dos movimentos sociais conseguiram expandir seu espaço de poder, perdido na Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. Sob nova gestão, a autarquia responsável pela Reforma Agrária, o INCRA, muda o lugar do PRONERA em seu organograma. Sai da Coordenação de Projetos Especiais e se vincula diretamente ao Gabinete da Presidência do INCRA (2003, p. 60).

Tabela 1:
Número de trabalhos divulgados
por ano relacionados ao PRONERA

Ano	Nº de Trabalhos
2000	2
2001	2
2002	2
2003	3
2004	3
2005	4
2006	3
2007	7
2008	6
2009	10
TOTAL	42

Fonte: Banco de Dados CAPES

Outro dado significativo, revelado pelo banco de teses da CAPES, é concentração regional das pesquisas sobre o PRONERA. As pesquisas acabam por se aglutinar em determinada região. O que revela a concentração dos conflitos entre o campo de forças políticas que se concentram no Estado e nos Movimentos Sociais. De acordo com os dados coletados podemos verificar em quais regiões se concentram as teses defendidas sobre a problemática da educação do campo e, em particular, sobre o PRONERA.

A tabela 2 identifica as localizações regionais dos Programas de Pós-graduação onde se realizam as teses sobre o PRONERA. Podemos perceber uma concentração nas regiões Sudeste e Nordeste. Mas, a partir do ano de 2007, a concentração das teses passa a ser, majoritariamente, na região Nordeste.

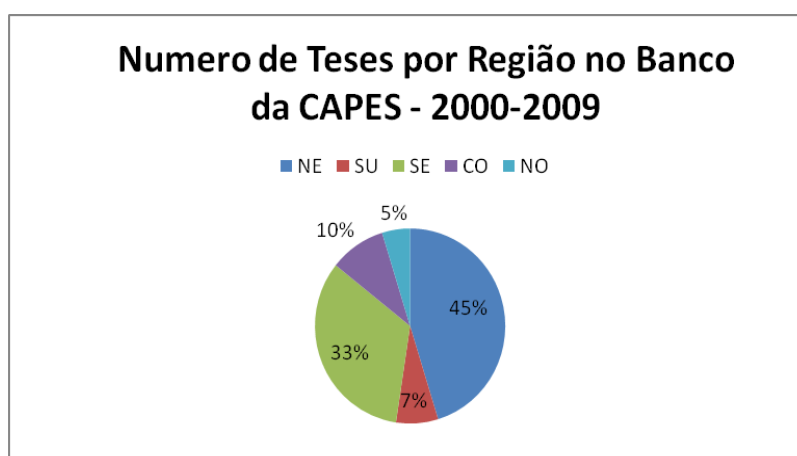
Tabela 2: Trabalhos produzidos sobre o PRONERA (ano x região)

ANO	NE	NO	SE	SU	CO	TOTAL
2000	1		1			2
2001			2			2
2002			1		1	2
2003	1		1		1	3
2004			3			3
2005	1		3			4
2006	1		1	1		3
2007	4	1		2		7
2008	4		1		1	6
2009	7	1	1		1	10
TOTAL						42

Fonte: Banco de Dados Capes

Ao analisarmos os dados de forma geral, por região, podemos perceber que a região Nordeste possui um número de ocorrências bastante superior as outras, chegando muito perto de superar a soma de todas as regiões juntas. Se a analisarmos a realidade do NE constatamos o descalabro do índice de analfabetismo. De acordo com dados do IBGE, em 2001, o NE tinha cerca de 40% da sua população do campo analfabeta. Daí a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas a alfabetização de jovens e adultos. Isto é, o PRONERA para esta região aparece como necessidade ímpar.

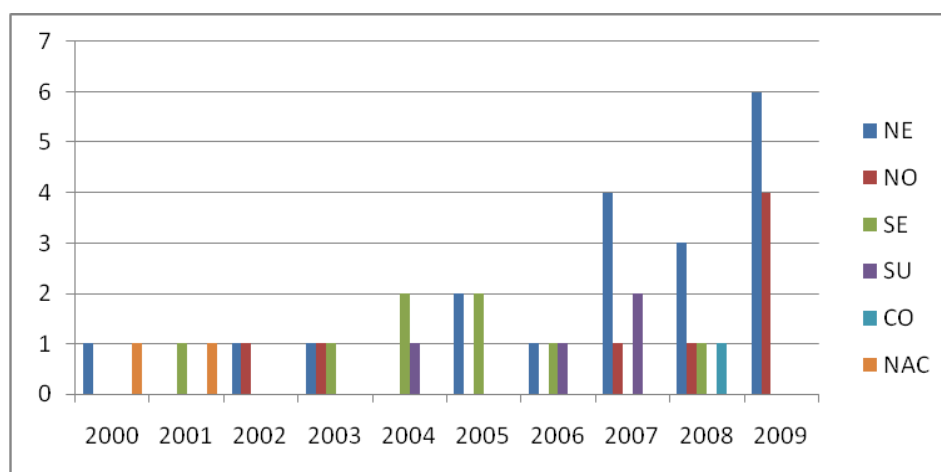
Gráfico 3
Número de teses por região 2000 – 2009
(Banco de Dados CAPES)



Quando comparamos essa distribuição percentual das pesquisas com as experiências do PRONERA, implantadas em todo o país, podemos verificar que há um crescimento ponderado deste binômio no NE quando comparado às outras regiões. A expansão do PRONERA acontece simultaneamente com o número de pesquisas acadêmicas, caracterizando uma determinação recíproca. O fato é que as experiências do PRONERA crescem no NE concomitantemente ao crescimento das pesquisas acadêmicas. O gráfico abaixo revela esse fato nitidamente.

Um dado importante é que dentre as teses analisadas somente duas se propuseram a analisar o impacto nacional dessas experiências. As demais se conformam aos estudos de caso. O que caracteriza a hegemonia do individualismo metodológico nos cursos de pós-graduação. Tal metodologia possibilita a produtividade de trabalhos acadêmicos, mas perde em qualidade e em escala. Não permite apreender a relação dos assentados com o território nacional e global, onde ocorrem as grandes decisões e transformações sociais.

Gráfico 4
Teses agrupadas por região/objeto



Fonte: Banco de Dados CAPES

• Educação e Reforma Agrária

O PRONERA precisa ser entendido como uma política pública intrínseca à sustentabilidade da reforma agrária. Portanto, está associado ao PDA. Não podemos entender a reforma agrária como uma simples distribuição de terras cuja finalidade é distribuir moradia a população brasileira empobrecida e atingida pelo êxodo rural e pela exploração do agronegócio. A reforma agrária compreende diversas faces: produção, educação, saúde, entre outras necessidades à reprodução material da existência de qualquer pessoa e comunidade. Sobre esta perspectiva, Molina traz uma contribuição salutar. Sua tese é que

Simultaneamente, [os] assentamentos resultantes da Reforma Agrária são espaços de vida, moradia, trabalho, estudo, produção de alimentos, cuidado com a natureza. Propiciam viabilizar-se o desenvolvimento econômico-social eficiente, porque possibilitam intervenção integrada de políticas públicas organizando e mobilizando a comunidade para resolver problemas coletivamente. (Molina, op. cit., p. 30).

Para garantir a reprodução social desses “espaços de vida” os assentamentos devem ser dotados de equipamentos de infraestrutura que os possibilitam realizar as condições de produção e de vida. Os assentamentos

exigem tecnologia, ciência, educação, cultura, saúde entre outras dimensões da vida que precisam estar presentes. A ausência destas dimensões, segundo Molina, alimenta a organização dos trabalhadores e trabalhadoras agrícolas se mobilizarem pela vida. A lutarem ferozmente contra a ausência de condições mínimas de existência.

As políticas públicas de efetivação dos assentamentos são concretizadas com a ocupação e distribuição das terras. E não acabam com esta ação. É a partir da necessidade da reforma agrária sob controle dos trabalhadores(as) do campo que os assentamentos se viabilizam e não como ação populista dos governos baseadas no assistencialismo e nas políticas compensatórias.

A reforma agrária, hoje, se coloca para o conjunto da sociedade como uma alternativa de produção limpa, agroecológica, contra a degradação da natureza pelo agronegócio, que se orienta pelo lucro irracional, não se importando com a quantidade de venenos químicos que destroem a terra, em busca de maior produtividade. Assim deve ser encarada a reforma agrária. Ela contempla novas possibilidades econômicas como provado pelas experiências da agricultura familiar. Infelizmente no debate da reforma agrária há correntes conservadoras, que afirmam o agronegócio como projeto. Para esses a reforma agrária é uma medida social compensatória. Em seu trabalho Molina rejeita o projeto do agronegócio. Afirma que

é a separação entre os aspectos sociais e econômicos das conseqüências da redistribuição da estrutura fundiária que leva parcela significativa dos pensadores brasileiros a afirmar que a Reforma Agrária não tem mais sentido econômico atualmente, que a ela resta o papel de política social, no sentido de fazer justiça social aos sem-terra.

Contrariando a visão que sustenta que a Reforma Agrária é política somente e cunho social, no Seminário Internacional “Distribuição de Riqueza, Pobreza e Crescimento Econômico” foram apresentados diversos trabalhos comprovando os efeitos econômicos da política de reestruturação fundiária. Pesquisas discutidas no Seminário comprovaram que, ao promover a distribuição da terra, que é um ativo financeiro, a Reforma Agrária produz efeitos agregados, sustentando o próprio crescimento econômico, o que confirma o papel estratégico do meio rural no processo de desenvolvimento. O Seminário, que tinha como objetivo principal discutir argumentos teóricos e evidências empíricas capazes de mostrar a relação entre desigualdade e crescimento econômico, apresentou como uma de suas principais conclusões a importância da Reforma

Agrária como política das mais eficazes no combate à pobreza rural. (Molina, op. cit., p. 27)

Lembra que é necessário pensar elementos além da distribuição de terras para que os assentados questionem e enfrentem os modelos de produção e sociedade calcados no capitalismo selvagem. Com esta reflexão colocamos, assim, a importância de uma das esferas - a educação - dentro dos PDAs realizados em todo e qualquer assentamento da reforma agrária sob a jurisdição do INCRA, como política pública este vinculada.

As questões educacionais dentro dos projetos de reforma agrária acabam por ganhar importância, pois se torna um elemento de construção do próprio assentamento. Podemos ver em vários autores (RODRIGUES, MOLINA, PERIUS, VASUITA) passagens que colocam a importância deste complexo para a dinâmica do território dos assentamentos:

Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável, Pag. 23

Para implementar Reforma Agrária no seu papel estratégico na construção do desenvolvimento sustentável, precisamos colocar o papel da Educação do Campo como requisito fundamental tanto na formação da consciência, quanto nas oportunidades que ela cria na reorganização dos espaços onde se desenvolvem. Ela penetra no tecido social e tem possibilidades de interferência nesse tecido, seja por meio das sociabilidades, por meio da auto-estima, das possibilidades de criar para ampliar os níveis de participação social, de se sentir cidadão do seu mundo. (pag. 128).

Essa nova forma de educar tem princípios bastante diferenciados do que estamos acostumados a ver, pois vincula todo processo educativo a construção do próprio assentamento. Não é meramente um apanhado de conteúdos descontextualizados. Refletindo sobre isso, podemos encontrar nas ponderações de Molina alguns apontamentos sobre os princípios que guiam esta forma de educar:

Um princípio desta educação é que se identifique com necessidades reais, forme trabalhadores que construam um projeto nacional de desenvolvimento que inclua o campo. Conforme o MST, a escola precisa ter condições de oferecer respostas à população rural, impulsionar o desenvolvimento de

um novo modelo para organizar a agricultura, uma educação que faça crescer o país. (pag. 48).

- **Conclusões provisórias**

Podemos concluir que a educação do campo se consolida um elemento essencial que esta diretamente ligado as lutas dos movimentos sociais. Isso se torna de vital importância para o desenvolvimento do assentamento, pois coloca na esfera da educação elementos necessários para a pratica constante de luta deste movimento. Caldart apud Molina coloca importantes apontamentos deste novo tipo pratica educativa proposta pelos movimentos sociais:

.../ educação da Reforma Agrária quer dizer uma educação organicamente vinculada às questões sociais de seu tempo. .../ Vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão agrária é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo. Isto não representa, pois, uma preocupação apenas com o imediato, e apenas com os sem-terra. A exigência do compromisso social da educação implica no seu engajamento num projeto de futuro. Num sentido mais específico, uma conclusão possível desta reflexão é que fazer uma Educação da Reforma Agrária não é tarefa exclusiva das escolas de assentamentos ou acampamentos de sem terra: neste momento do país, este deveria ser um dos vínculos sociais privilegiados, pelo menos, pelo conjunto das escolas do meio rural. Ou seja, inserir a escola no desafio histórico de construir novas alternativas de desenvolvimento social no campo. (1997, p. 158).

A educação dentro da reforma agrária e dentro do próprio PRONERA passa a ser entendida de uma forma completamente diferente da convencional. A própria escola ganha características diferenciadas como Rodrigues aponta:

.../ o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos combinados: a necessidade de se ter escolas em todos os assentamentos e acampamentos do MST e, também, que não fosse uma escola “qualquer”, mas sim, que fosse uma escola de formação política, parte estratégica na luta pela Reforma Agrária. (p. 40).

O PRONERA é assim, não mero programa educativo para o campo, mas

um instrumento de potencialização das lutas e garantias de condições dignas de vida, dentro e fora dos assentamentos.

Sobre esse caráter do PRONERA alguns autores trazem subsídios teóricos importantes para o nosso entendimento:

[o PRONERA tem como objetivo] Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável. (op. cit. RODRIGUES, p. 23)

O PRONERA “nasce” como um experimento, assim afirma um dos coordenadores da avaliação do referido programa, “/.../ um experimento com vistas à construção de uma política pública de Educação do Campo e um instrumento da estratégia de democratização do acesso à terra e desenvolvimento rural sustentado por meio da Reforma Agrária” (HADDAD, citado por ANDRADE, p. 13, op. cit. e DI PIERRO, 2004, p. 48).

O PRONERA não se coloca como um fim, mas uma mediação. Não podemos desviar a atenção do debate principal. Caldarte (2002) afirma que “não podemos cair na falácia de que o debate sobre a educação básica do campo substitui, ou é mais importante, do que o debate sobre Reforma Agrária, sobre política agrária e agrícola, sobre relações de produção no campo”. Isso também não invalida este debate, pelo contrario, o coloca na agenda do dia, pois, assim como não é possível ter um projeto de educação emancipatória para o campo, em um campo sem perspectivas, o oposto também é verdade.

Gestão de processos [socioeducativos] e socialização de conhecimentos nos assentamentos da reforma agrária em Alagoas – um estudo sobre o PRONERA ¹¹⁵

• Introdução

É no Estado de Alagoas que mais cresce o número de assentamentos rurais. De acordo com dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) essa situação pode ser verificada pelo quantitativo de famílias envolvidas e a extensão de terras adquiridas e liberadas pela política pública da reforma agrária nos anos de 2008 e 2009.

A condição precária de vida dos assentados resulta em favelização, pobreza e analfabetismo. Os assentamentos da reforma agrária têm se caracterizado por precária assistência técnica à agricultura familiar. Sem condições de financiar a assistência técnica, as famílias assentadas, que insistem em viver no campo, não têm outra opção senão recorrer a toda e qualquer forma de “alternativa de sobrevivência”. Uma delas é a intensificação do trabalho familiar, isto é, a mobilização das forças de trabalho disponíveis: crianças, adolescentes, adultos e idosos. Sem tecnologia adequada, a alternativa da agricultura familiar é intensificar a produção agrícola com “braços, músculos e cérebros, etc., humanos”. A recorrência dessas alternativas tem conseqüências graves sobre a educação do campo: um contingente de jovens e adolescentes é obrigado a interromperem e até abandonarem os estudos, tornando-se o público alvo dos programas e projetos de EJA. O que é uma injustiça social irreparável porque a educação formal e sistemática agrega valor à força de trabalho através da socialização de conhecimentos elementares. Sem acumular conhecimentos num capitalismo que os supervaloriza essa população desescolarizada sofre todo processo de marginalização. Dentre tantas, a mais grave de todas: a marginalização tecnológica.

Abandonam a precária escola do campo para lutar pela sobrevivência. Caso contrário, a família morre por inanição e definhamento, provocada pela fome. Por isso, encontramos nos assentamentos um contingente populacional

¹¹⁵ Pesquisa realizada pela graduanda Raqueline da Silva Santos em 2009, financiada pelo Programa de Iniciação Científica, e apresentado no Congresso Acadêmico em 2009.

excluído historicamente do direito social à educação escolar. Mas as lutas dos movimentos sociais pela educação do campo e a conquista de direitos sociais tem surtido efeitos; obrigando o Estado a desenvolver políticas públicas para os beneficiários da reforma agrária. E essa política pública, no caso do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, é o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA).

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98 foi criado o PRONERA, vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Mais tarde (em 2001) o Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O PRONERA é uma política pública de educação do campo, executada pelo Governo Federal, para beneficiar as áreas de reforma agrária. Dessa forma, este programa é um instrumento de democratização do conhecimento no campo, já que propõe e apóia projetos de escolarização formal em todos os níveis de ensino: infantil, fundamental, médio e superior.

O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária é uma política que visa contribuir para o desenvolvimento da educação no campo, sob o modelo de gestão compartilhada e da pedagogia da alternância. Tais estratégias têm a intenção de descentralizar as ações do estado e baratear os custos com recursos humanos e infraestrutura, transferindo a execução das ações para as organizações não governamentais.

A participação conjunta dos atores envolvidos neste processo: Governo Federal, Universidades, Movimentos Sociais, Sindicais, Trabalhadores (as) Rurais, Governos Estaduais e Municipais, visa o “fortalecimento do mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais, éticas, educacionais, etc.”. (Manual de Operações do PRONERA, 2004, p. 34).

Através da gestão compartilhada o PRONERA procura alfabetizar e elevar a escolaridade de jovens e adultos, aperfeiçoar educadores e universitários (formadores) e formar recursos humanos para atuarem no desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária; seja na formação de educadores do campo, técnicos agrícolas, universitários especializados em

manejo. Em todos esses âmbitos o PRONERA tem como estratégia elevar a capacidade técnica e científica e, com ela, a sustentabilidade dos assentamentos da reforma agrária.

- **Resultados**

Em Alagoas, conforme os relatórios parciais e finais elaborados pelos professores e coordenadores do PRONERA, da Universidade Federal de Alagoas, este Programa foi concebido e desenvolvido, conjuntamente, pela UFAL e os Movimentos Sociais, sobretudo o MST. A docência foi realizada pelos estudantes de Graduação dos Cursos de Licenciatura Plena. Envolveu outros sujeitos, como os assentados e militantes dos movimentos sociais, que transformaram, durante o exercício do PRONERA, a vida de jovens e adultos que vivem no campo alagoano.

A execução do PRONERA envolveu, em Alagoas, outros projetos e programas de EJA: o PROJERAL (Projeto de Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária em Alagoas) e o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício).

O PRONERA foi proposto para atender o 1º Segmento do Ensino Fundamental. Por sua vez, o PROJERAL também envolveu o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício). Os relatórios indicam a realização simultânea dessas três ações. Elas tiveram em comum os mesmos públicos, as mesmas estratégias de formação e, inclusive, os mesmos docentes e conteúdos.

Desde o ano de 1999 a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), junto a outras instituições parceiras (INCRA, MST e a FUNDEPES), desenvolveu projetos e intervenções extensionistas no âmbito da educação do campo, o objetivo visava contribuir com a formação dos povos do campo. O PRONERA é apenas um dentre diversos projetos realizados pela UFAL. Mas o PRONERA é um projeto que se distingue dos demais, por vários motivos: ausência de continuidade; atraso de verbas; precariedade dos materiais didáticos pedagógicos, etc. (de acordo com o depoimento dos entrevistados). Esse

parece ter sido o maior problema enfrentado pelo PRONERA: superar as adversidades da descontinuidade de verbas, infraestrutura precária e a dificuldade de comprometer os docentes em dedicarem-se exclusivamente à realização de suas ações. *Tudo leva a crer que o PRONERA e a reforma agrária são políticas públicas feitas para não funcionar e causar frustração nos sujeitos envolvidos e, como conseqüência, fazê-los desistirem.* Além de tudo isso, e o que é pior, o PRONERA se realizou com ausência de instrumentos básicos de gestão que possibilitassem o monitoramento e a avaliação das ações programáticas. O aspecto positivo foi o reconhecimento da importância da gestão compartilhada. Como comprovam as experiências de inúmeros projetos sociais, a gestão compartilhada, quando efetivamente vivenciada pelos participantes possibilita um crescimento intelectual e moral incontestável. Entretanto, o PRONERA não é um Programa formal de educação, ele está vinculado ao objetivo de promover a reforma agrária. Uma exigência textual do Manual do Programa. Este Manual propõe como objetivo a necessidade 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 formação do desenvolvimento sustentável. (Manual de Operações do PRONERA. Brasília: MDA/INCRA, 2004, p. 28).

É considerando estas questões, problemas e exigências institucionais ao PRONERA que se desenvolveu a presente pesquisa sobre o PRONERA no Estado de Alagoas. Mas a ele não nos foi possível concentrar todas as atenções porque a totalidade de sua execução esteve vinculada a realização de outros Programas de EJA, voltados para atender as demandas dos assentamentos de reforma agrária: o PROJERAL e o PROFORMAÇÃO. Estes Programas e Projeto tinham como estratégia contribuir com o processo de erradicação do analfabetismo nos assentamentos da reforma agrária no Estado de Alagoas e, conseqüentemente, elevar o nível de escolaridade dos assentados.

Frente às diversas transformações ocorridas na sociedade brasileira, desde o fim do século XX, com a introdução de novas tecnologias de escopo

na agricultura, e a emergência de novas formas de relações entre capital e trabalho, relações que foram desregulamentadas e descobertas da proteção do Estado, provocando a precarização dos trabalhadores assalariados, passaram a exigir, ideologicamente, e cada vez mais, a qualificação e escolarização do trabalhador. No espaço agrário, dentro dessa conjuntura, aprofundaram-se as desigualdades entre os produtores familiares, os camponeses e os empresários do agronegócio. Estes requerendo mais subsídios e financiamento público e privado e aqueles vivendo das sobras e migalhas de recursos públicos, impedidos, de fato, de acessarem e mobilizarem os financiamentos necessários para viabilizar efetivamente os seus territórios.

O impacto dessas transformações no campo resultou na precarização da vida dos pequenos agricultores que nunca dispuseram de recursos suficientes e sistemáticos para investirem na pequena produção. Na visão dos capitalistas financeiros as pequenas propriedades oferecem uma pequena margem de lucro e, por conseguinte, são incompatíveis com a expectativa de juros dos banqueiros.

Os agricultores familiares lutam heroicamente pela sobrevivência no campo, até o limite de ter que abandonar suas terras e buscar alternativa em outros lugares. O que apenas acontece quando o desespero provocado pela fome o expulsa. Para os pequenos agricultores há falta de políticas de financiamento e investimento. Principalmente destinados a educação do campo. O que tende a piorar ainda mais a situação dos sujeitos do campo. No contexto de mercadorização da educação essa situação agrava ainda mais o empobrecimento. Como afirma Bezerra¹¹⁶:

Na modernidade capitalista a produção e apropriação social dos conhecimentos têm se concentrado e centralizado nas unidades educativas. Estas instituições têm assumido a função de organizar o conhecimento historicamente acumulado e socializá-lo entre as gerações. A produção e apropriação social do conhecimento são realizadas como qualquer atividade produtiva na modernidade capitalista, dentro das normas e dinâmicas sociais. (p. 25).

¹¹⁶ BEZERRA, Ciro - *Conhecimento, Riqueza e Política*: um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci. Maceió: Edufal, 2009.

A educação do campo, erigida no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, se opõe à mercadorização da educação, que propõe a formação mecânica dos sujeitos pedagógicos, que se limita a formar técnicos para o mercado de trabalho visando atender as expectativas empresariais capitalistas: elevar a produtividade do trabalho e a competitividade das empresas. A educação do campo se diferencia destas estratégias. Parece buscar a formação *ominilateral*.

Compreendemos que a educação do campo e da cidade é o pressuposto do desenvolvimento humano. E, portanto, do desenvolvimento territorial e sustentável, por conseguinte, da construção do espaço.

Ao contrário de formar para elevar a produtividade do trabalho e a competitividade das firmas a educação do campo propõe, em suas Diretrizes Curriculares, a formação para a cidadania. Se propõe a despertar a consciência criativa dos povos do campo, e contribuir para transformar a sociedade atualmente existente, que tem se caracterizado como segregadora e punitiva das classes trabalhadoras assalariadas, do campo e da cidade. Frente a estas características é preciso mobilizar os homens e mulheres do campo a melhorarem e desenvolverem conhecimentos voltados para a emancipação. Reconstruir a autoconsciência dos camponeses e camponesas de si e do campo, desvalorizados pela visão ufanista sugerida pela visão industrial e capitalista da cidade.

De acordo com as análises dos intelectuais orgânicos à educação do campo (Fernandes, Molina, Caldart, Arroyo, entre outros). Com a industrialização o campo passou a ser visto, em comparação com a industrialização e a urbanização, como lugar arcaico, atrasado, sem perspectiva. Mas observam eles, que, na história, as lutas camponesas têm negado essa visão e contribuído para elevar a estima dos povos do campo, à condição de sujeitos deste lugar. Essas lutas, muitas vezes cantadas em versos e prosas, procuram valorizar a altivez desses povos, contribuem na formação de uma subjetividade baseada no reconhecimento de seus valores e tradições. Exaltam esses povos como construtores de um espaço diverso daquele que é difundido como espaço da riqueza e da fortuna pelas telenovelas.

É neste âmbito que o PRONERA procura desenvolver suas ações socioeducativas. Ações que têm a pretensão de despertar a consciência sobre a existência de vida que alimentam os povos do campo. Entretanto, não é fácil a transformação da realidade desses sujeitos. Cury capta bem o sentimento de resistência que movem os camponeses e os movimentos sociais em suas lutas.

[Estes] sentem na própria pele os efeitos da realidade perversa, mas não se conformam a ela. São os sujeitos do campo que se caracterizam como sujeitos de resistência no e do campo, sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo, sujeitos de resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança, sujeitos de luta e brasileiros, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados, e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas e pedagógicas.

A educação tida como um direito de todos é uma conquista fundamental para a formação do campesinato. Dela não deve escapar os espaços que constroem a sociedade, e deve primar pela formação de atores críticos e contestadores, que abracem a emancipação como princípio e propósito. Portanto, a educação tornou-se um pressuposto para existir num mundo escolarizado. Como política pública voltada à educação dos assentados da reforma agrária, o PRONERA se converteu em “instrumento viável de luta. Por meio dele é possível criar condições favoráveis para a democratização da educação e para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas” (CURY).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996 por FHC em presença do Ministro do MEC, constatamos, em seu artigo primeiro, o reconhecimento desses direitos.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Tendo em vista que a educação deva abranger todos os processos formativos é necessário que a mesma seja desenvolvida por educadores

qualificados e que tenham direito de formação continuada. Entretanto, o que acontece na realidade da educação escolar parece o oposto do que prescreve a LDBEN. Esses direitos vêm sendo negados historicamente a uma população significativa da sociedade, tanto urbana quanto rural. Parece só atender aos objetivos das classes dominantes. A educação concreta vem sendo precarizada em diversos processos. Os índices educacionais de nosso país, principalmente de nosso estado, mostram-nos claramente a defasagem educacional que vivenciamos. Não há incentivo para modificar esta realidade. No estado de Alagoas, de acordo com a Pesquisa recente do IDEB, Alagoas é um dos Estados que têm o maior número de pessoas miseráveis.

Como garantir uma educação de qualidade em um estado que apresenta tal situação? No âmbito urbano os índices são alarmantes, no rural, por sua vez, a situação se agrava mais ainda.

A condição para modificar a educação dentro da ordem deve considerar a base jurídica em que se edifica o Estado-nação. Mas quando a consideramos constatamos uma contradição que nos parece incontornável. O próprio estado pratica, sistematicamente, através das ações dos governantes de todos os níveis, a desobediência civil a constituição. Na impossibilidade de instância que possa punir tal governabilidade a única alternativa é a sociedade civil agir e se alçar na construção de outro governo, um governo democrático e popular, substituir os políticos profissionais e os tecnoburocratas pelos militantes de todos os matizes.

De acordo com o TÍTULO II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional essa contradição se aguça mais ainda:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como é que podemos afirmar que a educação vem sendo “ideal de solidariedade humana”, que sua “finalidade [seja] o pleno desenvolvimento do educando” se o que vivenciamos é o contrário de tudo isso. Vemos que a maioria dos estudantes não tem acesso a escola de qualidade, que os recursos

são precários, que a dificuldade de acesso a ensino é grande e que poucas são as tentativas de transformar essa realidade alagoana. Situação que se agrava no meio rural (relato da experiência de visitas aos assentamentos rurais do estado de alagoas). Não existe igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, efetivam-se, isto sim, práticas pedagógicas distantes da realidade dos assentados, e persiste a falta de incentivos públicos, o que tem provocado a evasão escolar. O mais grave do processo educacional é que, como mostram estudos na área, os alunos da zona rural ao estudarem em escolas urbanas (escolas nucleadas) passam por uma dura vivência de preconceitos que muitas vezes os levam a evasão e o abandono escolar. (BRANCALEONI, 2002).

Devido às lutas dos Movimentos Sociais e dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais o governo desenvolveu um Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) que visa fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais, éticas. (MANUAL DO PRONERA, p. 35). Entretanto, as mesmas contradições que observamos a educação formal em Alagoas, marcam o PRONERA em Alagoas. O Programa não é trabalhado em todos os âmbitos do meio rural, é parcial e inconstante. E os assentamentos que a ele tem acesso apresentam grandes dificuldades para sua execução. Não dispõe de infraestrutura adequada: salas de aulas, bebedouros, bibliotecas, etc., no assentamento ou próximo deste, e as condições pedagógicas são, em tudo, precárias. Não existem insumos e material escolar, o educador muitas vezes não é especializado. O resultado é a evasão e desistência de trabalhadores das usinas de cana-de-açúcar que, na maioria das vezes, só têm acesso ao Programa no período da moagem.

O governo Lula começou a elaborar o Plano Plurianual visando desenvolver políticas que sejam capazes de priorizar a reforma agrária como um instrumento indispensável de diminuir a pobreza. A reforma agrária parece estratégica para enfrentar a expulsão dos camponeses de suas terras ou o seu retorno para o campo e fomentar empreendimentos geridos por agricultores familiares. A agricultura familiar e a economia solidária aquecem as atividades na agricultura e ampliam a segurança alimentar dos camponeses

e suas famílias. Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida, no âmbito governamental, como ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem no campo, pode colaborar na formação de crianças, jovens e adultos e integrá-los em políticas que promovam o desenvolvimento sustentável regional e nacional. (Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios).

É difícil acreditar na efetividade das políticas públicas de nosso país sempre contraditórias com a realidade existente. O homem e a mulher do campo têm seus direitos negados sistematicamente na história. Têm seus espaços roubados pela modernização da sociedade. Muitas lutas dos movimentos sociais são voltadas para garantir condições de existência. Milton Santos constata em seus estudos sobre a apropriação dos espaços e territórios geográficos que “os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território”. Inclusive “do território do pensar para impedir o pensar” dos povos desterritorializados, como os camponeses, que migram, em êxodo, para outras regiões, por falta de condições de se reproduzirem dignamente no campo. “Os atores mais poderosos apoderam-se das mentes e dos corações e, por conseqüência, das vidas no pleno movimento da vivência”. (SANTOS, 1999). São essas ações dos atores mais poderosos que explicam a marginalidade da população trabalhadora no campo e na cidade. Os “atores mais poderosos” é burguesia, como afirma Marx, no Manifesto Comunista.

Os índices de analfabetismo do Brasil, que já são elevados, apresentam-se mais graves na área rural. Segundo o Censo Demográfico, 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. Esses dados nos mostram a necessidade de programas como o PRONERA. De programas capazes de viabilizar a mudança deste quadro. Alagoas é hoje um dos Estados mais pobres do país, possuindo a menor renda real média e a maior proporção de pobres. O estado tem ficado atrás na formação de capital humano e no financiamento de infraestrutura. As mudanças educacionais ocorrem lentamente quando comparada a outros estados da federação. Fatos que devem ser remediados enquanto há tempo. As necessidades locais são enormes. Não há como negar diante de tais índices

que nosso estado esteja em situação de emergência social. Em contrapartida os grandes grupos latifundiários se apropriam das riquezas produzidas socialmente, se apropriam dos recursos econômicos.

É preciso que a revolução parta das ações das massas, que venha de baixo, que a sociedade excluída, segregada, una-se para construir um novo espaço geográfico de convivência. Onde, de fato, as ações possam ser humanas, desenvolvidas para o social, que a união seja para derrubar essa horizontalidade; que exista uma verticalidade nas ações sociais, educacionais, éticas, culturais, econômicas, de baixo para cima.

A precariedade das condições de vida rural no estado de Alagoas agrava as relações sociais, inclusive o estado da educação. Não é exagero afirmar que a educação seja o meio mais eficaz para modificar a realidade do estado. Mas se e somente se for associada ao desenvolvimento humano, o desenvolvimento dos povos do campo, primordialmente destes, onde a situação é mais precária.

A educação pode recriar o campo porque ela se renova os valores e as atitudes, socializa os conhecimentos e as práticas de pertença à terra. Enquanto direito, a escola precisa estar onde os sujeitos estão. Por isso, a escola tem que ser construída e organizada no campo, dentro dos assentamentos. O fato de estar no campo também interfere na produção e apropriação social dos conhecimentos, porque garante proximidade com a realidade dos sujeitos.

Construir educação do campo significa também construir escolas do e no campo. Significa estudar para viver no campo, ou seja, inverte a lógica de que se estuda para se sair do campo. (Cadernos de Subsídios, 2004).

A educação é um dos raros espaços de vida que os movimentos sociais, as famílias assentadas, os trabalhadores rurais, os jovens do campo, e outros atores sociais podem se utilizar para subverter a idéia de que o campo deve estar subordinado as relações capitalistas. Advertir que os povos do campo podem superar tais relações; mostrar que uma nova sociedade é possível, uma nova educação é possível, e que cabe a todos e não a pequenos grupos transformar esta realidade.

Fazendo a análise crítica da execução do PRONERA em Alagoas, inicialmente detalharemos como se forma este programa dentro do estado para compreendermos sua execução e quais as dificuldades vivenciadas; e que benefícios trouxe para os assentados que participaram efetivamente.

O PROFORMAÇÃO foi organizado pela iniciativa e parceria com o estado e os municípios das regiões norte e centro-oeste de Alagoas. Foi implantado de forma descentralizada em três níveis.

O PROJERAL, por sua vez, tido como projeto de educação de jovens e adultos para áreas da Reforma Agrária em Alagoas, foi financiado pelo INCRA, e teve como proponente a Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (FUNDEPES), e foi executado pela UFAL, INCRA e o MST, em sistema de parceria.

O PROFORMAÇÃO contou com a participação de 26 monitores, onde a primeira etapa do programa ocorreu na agência formadora de União dos Palmares. Havia uma fase presencial, encontros quinzenais e visitas dos professores tutores às aulas para acompanhamento da prática pedagógica.

- O programa contou com 24 educadores de EJA;
- 03 alunos bolsistas da UFAL;
- 01 Coordenador Geral;
- 01 Coordenador para atividades específicas;
- 01 Apoio técnico-administrativo;
- 08 professores de Ensino Superior: equipe capacitação da UFAL.

Como o objetivo era promover as condições mínimas para o desenvolvimento do conhecimento o Programa teve que ampliar as condições de “acesso a educação como direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de Reforma Agrária”. A metodologia utilizada pelo Programa foi a Pedagogia da Alternância, que enfatiza a existência de diferentes tempos pedagógicos. Esta pedagogia caracteriza-se pela alternância do tempo da educação, que se organiza entre o tempo escola e o tempo comunidade. Uma forma de adaptar a educação escolar a realidade do trabalho camponês.

A realização do PRONERA no contexto alagoano, de acordo com alguns relatórios de experiência, encontrou-se muitas dificuldades para sua execução. Realizado nos assentamentos não dispunha de infra-estruturas, não existia luz nas salas de aulas, as carteiras escolares eram insuficientes, e os recursos não foram suficientes para oferecer merenda escolar. Dificuldades que devem ser superadas. Estes insumos escolares são imprescindíveis à docência e ao desenvolvimento a toda e qualquer atividades pedagógicas. Apesar disso tudo, o relatório final afirma que a experiência do PRONERA *“foi positiva dentro dos assentamentos e acampamentos, porque as pessoas que estudavam estavam sempre interagindo com a comunidade, seja em forma de pesquisa ou de atividades culturais”*. Ainda no mesmo relatório encontramos a seguinte afirmação: *“o programa apresentou impactos positivos e desenvolveu nos educandos a forma de aprender a trabalhar coletivamente, respeitando e valorizando sua cultura e estimulando neles o interesse de buscar sempre mais o aprimoramento pelo conhecimento”*.

O questionamento que venho fazer no presente texto é acerca do desenvolvimento deste programa, pois em pesquisa realizada em alguns assentamentos do estado o que se constata é que os filhos dos assentados, em sua maioria, estudam em escolas localizadas no contexto urbano, distantes de sua realidade. Entretanto, a educação que se pratica no meio rural se destina as séries iniciais e a EJA, sempre segundo relatos dos assentados, é desenvolvida sem condições alguma de infraestrutura. Estes fatos, que devem ser investigados, observados nas visitas de campo e nas falas dos assentados, revelam o contrário do que expõe os relatórios analisados. Enquanto as observações de campo e as falas dos assentados revelam uma situação dramática da EJA nos assentamentos da reforma agrária, os relatórios analisados indicam outra direção. Na verdade, pelo que analisamos, há muitos problemas na execução do programa aqui no Estado. Problemas de financiamento, de gestão e de ordem pedagógica.

Fazendo a análise dos relatórios de execução do PROJERAL IV/PROFORMAÇÃO, as atividades ocorreram em torno do objetivo central, ou seja, escolarizar jovens e adultos e proporcionar a formação continuada aos educadores. No processo formativo desses Programas esperava-se que

ambos os sujeitos se transformassem. De acordo com o relatório final 2005-2007, no âmbito pedagógico, houve muitos pontos positivos em virtude do “apoio e orientação para o planejamento das aulas nos assentamentos e acampamentos como os materiais didáticos pedagógicos disponibilizados pelo PRONERA”. Tais procedimentos favoreceram uma dinamicidade na execução dos programas. O apoio constante dos materiais e recursos que deveriam ser destinados à execução do PRONERA, fazia com que Programas passassem a ganhar outro rumo. Observa-se que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas na execução do PROJERAL IV, nos assentamentos do Estado, os pontos positivos fizeram com que o Programa ganhasse uma confiabilidade por parte dos assentados. Entretanto, tal fato parece não ter superado as dificuldades básicas. Não foi capaz de evitar a evasão, a falta de materiais e as dificuldades metodológicas dos educadores. Tais problemas obrigaram o Programa enfrentar tais dificuldades e buscar alternativas. Nos termos do relatório do PRONERA:

as sugestões para enfrentar tais dificuldades foram as seguintes, avaliar a possibilidade de oferecer cestas básicas mensais para os educandos matriculados no PRONERA; realização de reuniões mensais com coordenadores nas regionais; elaboração de projeto para continuidade da formação dos educadores (Pedagogia da Terra ou Cursos à Distância); realização de encontro com Setores da Educação do Campo (MST, UFAL, SEEE, FEPEC) para refletir acerca da continuidade da formação dos educadores, ao qual se vinculou a necessidade dos Movimentos Sociais envolvidos no PRONERA, realizarem, junto a suas bases, um levantamento da demanda real por educação ou formação.

Diante da análise da educação do campo no cenário nacional e alagoano e da análise dos resultados percebe-se que essas mudanças viabilizaram precariamente a execução do PRONERA em Alagoas. Deixaram de proporcionar as potencialidades socioeducativas do PRONERA e fazer avançar a formação crítica e criativa de educadores e educandos. Tal desenvoltura foi decorrente da falta de infraestrutura, pelas próprias condições de vida dos assentados, a necessidade de trabalho e o cansaço diário. Tal situação, além de prejudicar a execução do Programa, foi responsável, na nossa análise, pelas dificuldades prevalecentes, caracterizando a grande evasão dos estudantes.

As diversas fases da execução do PROJERAL e do PROFORMAÇÃO nos fazem afirmar que a Educação do Campo deve ser vista como possibilidade de transformação e as Universidades, junto com os Movimentos Sociais, devem buscar constantemente, em parceria, meios que possibilitem cada vez mais melhorar a qualidade da educação para os povos do campo, possibilitando-os alcançar melhor qualidade de vida nos assentamentos da reforma agrária.

- **Conclusões provisórias**

A socialização e apropriação dos conhecimentos são processos que podem mudar a vida dos marginalizados e lhes permitir o acesso as riquezas produzidas socialmente. Este é o sentido das lutas dos movimentos sociais pela educação do campo. Afirmam-se, neste sentido, as lutas dos educadores e educadoras dos movimentos sociais. Todos aqueles que se mobilizaram para realizar o I ENERA e formularam o PRONERA como símbolo das lutas pela educação do campo.

Vimos que a execução do programa em nosso estado, apesar de todos os esforços, não conseguiu superar o cerco à negação dos conhecimentos aos homens e mulheres do campo. Diversas dificuldades impediram os educadores e educandos desenvolverem as potencialidades socioeducativas do PRONERA e outros programas voltados para o desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária.

Diante das análises feitas dos relatórios constatamos inúmeras dificuldades enfrentadas. Entendemos mais claramente as causas das dificuldades das transformações da realidade dos assentamentos da reforma agrária. Há impedimentos reais dos assentados terem acesso a formação e se reconhecerem como sujeito do campo.

Um fato paradigmático, diferente de outros estados do NE, é a inexistência de pesquisas sistemáticas que analisem a efetividade do PRONERA em Alagoas. Neste aspecto tudo está por se construir. Há poucos estudos de graduação e pós-graduação. A educação escolar nos assentamentos

existe por persistência dos movimentos sociais. Estes têm assumido a responsabilidade, quase que exclusiva, pela formação dos assentados.

Constatamos, nos relatórios analisados, que as experiências apresentam um descompasso. A interrupção permanente por falta de recursos foi um dos problemas mais graves que marcou a experiência de Alagoas, revelando quebra de compromisso dos convênios firmados entre Universidade, Movimentos Sociais e a FUNDESP.

Constatamos a falta de escolas e infraestrutura mínima para desenvolvê-lo. A alternativa é deslocar os assentados para espaços distantes dos assentamentos. Esse acaba desmotivando os assentados que desejam estudar. A distância e o cansaço provocam o abandono, desistência e evasão. Verificamos que não adianta apenas oferecer aulas, é necessário desenvolver atividades que integre educação, trabalho e ações culturais nos assentamentos.

Espera-se, com um número tão significativo de assentamentos, que a educação do campo seja priorizada em nosso estado. Que o PRONERA deixe de ser compreendido dentro de uma perspectiva legalista e formal, e passe a ser visto como associado ao Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA). Esta possibilidade já existe latente nos assentados, nos educadores e educadoras dos assentamentos, há então a urgência de se construir um processo de gestão que possibilite tal objetivo. Um dos problemas mais graves que identificamos nesse estudo está associado, justamente, à gestão e financiamento das experiências do PRONERA em Alagoas.

CAPÍTULO IV

**POLÍTICAS PÚBLICAS E PROJETOS EM DESENVOLVIMENTO
TERRITORIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

- PRONERA & PROCAMPO -



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO INCRA
 MOVIMENTO TERRA TRABALHO E LIBERDADE
 MOVIMENTO DE LIBERTAÇÃO DOS TRABALHADORES SEM TERRA
 MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

GRUPO DE PESQUISA MILTON SANTOS
 GRUPO DE PESQUISA SOCIOLOGIA DO TRABALHO, CURRÍCULO E
 FORMAÇÃO HUMANA



GRUPO DE PESQUISA
 SOCIOLOGIA DO TRABALHO,
 CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA
 GRUPO DE PESQUISA MILTON SANTOS

UFAL

PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
 COMPLEXO AGRISA & PEIXE

ALFABETIZAÇÃO & ENSINO FUNDAMENTAL
 ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS



ALAGOAS
 2009

ROTEIRO

1. DADOS CADASTRAIS

1.1 – Instituição de Ensino Proponente: Universidade Federal de Alagoas		CNPJ: 24.464.109/0001-48	
1.2 – Título do Projeto: PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMPLEXO AGRISA & PEIXE ¹¹⁷			
Elaboradores:	Profº. Dr. Ciro Bezerra	Profª. Drª. Sandra Regina Paz	
1.3 – Meta objeto do convênio: Elevar a escolaridade de 500 assentados do Complexo Agrisa & Peixe, dentro da modalidade EJA, sob a orientação das normas e metodologias do PRONERA e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.			
1.4 – Responsável pelo Projeto na UFAL: Prof. Dr. Ciro Bezerra		CPF: 409 440 777-49	
CI/Órgão Expedidor 05751479-6/IFP-RJ	Cargo: Professor Universitário	Função: Adjunto II	Matrícula 1226519
1.5 - Entidades Parceiras: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Superintendência Regional do INCRA – SR/22 ✓ Movimento Terra Trabalho e Liberdade – MTL ✓ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST ✓ Movimento de Libertação dos Trabalhadores Sem Terra – MLST ✓ Universidade Federal de Alagoas ✓ Governo do Estado de Alagoas ✓ Prefeitura de São Luís do Quitunde ✓ Prefeitura de Joaquim Gomes ✓ Prefeitura de Flecheiras 			
1.6 – Responsabilidade e atribuições dos parceiros: UNIVERSIDADE (UFAL) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar e executar os projetos educacionais, ouvidos os parceiros; ✓ Realizar diagnóstico local para identificar as demandas e necessidades educacionais, em conjunto com os demais parceiros, que serão atendidas por este Projeto; ✓ Selecionar, capacitar e habilitar a Equipe Pedagógica (2 coordenadores gerais, 2 assistentes pedagógicos, 2 bolsistas estagiários, 2 coordenadores locais e 25 educadores) a utilizar pedagogias e metodologias apoiadas nas diretrizes do PRONERA para executar este Projeto; ✓ Acompanhar o desempenho dos alunos, propondo novas estratégias quando necessário; ✓ Organizar o quadro docente responsável pelas disciplinas; ✓ Aplicar os recursos de acordo com o previsto no plano de trabalho; 			

¹¹⁷ Dado as deficiências de escolaridade dos assentados do Complexo Agrisa & Peixe e os Projetos de Desenvolvimento vislumbrados pelo INCRA e pelos Movimentos Sociais, no Seminário ocorrido em 2, 3 e 4 de julho de 2008, torna-se imprescindível atender a demanda educacional do Assentamento. Das, aproximadamente, 1100 famílias residentes, constatamos haver mais de 70% da população sem escolaridade ou com escolaridade interrompida. Apresentando distorção idade-série significativa.

- ✓ Certificar 500 jovens e adultos na modalidade EJA, 1º e 2º segmentos¹¹⁸;
- ✓ Estabelecer parcerias necessárias à execução do Projeto.

MOVIMENTOS SOCIAIS

- ✓ Comprometerem-se com a mobilização, frequência e permanência dos jovens e adultos assentados neste Projeto;
- ✓ Negociar com os assentados o acesso a outros projetos de desenvolvimento do assentamento a matrícula e frequência neste projeto;
- ✓ Participar da aplicação e desenvolvimento do projeto político-pedagógico do projeto;
- ✓ Articular em conjunto com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação, a SR-22 do INCRA e a UFAL a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas¹¹⁹;
- ✓ Acompanhar o trabalho da Equipe Pedagógica e a formação de agentes multiplicadores de EJA e da gestão e coordenação, além de se comprometerem em assegurar a frequência dos assentados (as) às aulas;
- ✓ Acompanhar a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho deste Projeto.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO INCRA – SR/22

- ✓ Divulgar, articular, implementar e acompanhar o projeto em todas as suas etapas de efetivação;
- ✓ Organizar e providenciar as informações necessárias sobre os assentados aptos a se matricularem no projeto;
- ✓ Identificar, em conjunto com os demais parceiros, os assentados que serão atendidos;
- ✓ Articular, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e os Movimentos Sociais, a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas;
- ✓ Indicar os técnicos da Superintendência do INCRA/AL para se responsabilizarem, junto à Equipe Pedagógica do projeto, com a viabilidade e implantação do projeto no Complexo Agrisa & Peixe;
- ✓ Acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com o plano de trabalho;
- ✓ Envolver a participação das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, Agricultura, Saúde, Meio-Ambiente, entre outras, para assegurar a rotina do projeto e a contribuição do mesmo ao desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento territorial.

SECRETARIAS MUNICIPAIS E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

- ✓ Divulgar, articular e acompanhar a execução do projeto;
- ✓ Disponibilizar as salas de aulas necessárias para o desenvolvimento do percurso pedagógico do projeto;
- ✓ Articular, em conjunto com os Movimentos Sociais, a Equipe Pedagógica e o

¹¹⁸ Os concluintes receberão os seguintes certificados: [1] alfabetização, [2] ensino fundamental com qualificação profissional inicial em agricultura familiar e [3] agente de desenvolvimento em economia solidária no campo.

¹¹⁹ O Complexo Agrisa & Peixe dispõe de imóvel em boas condições para funcionamento das salas de aula, precisando apenas de pequena reforma e pintura, com o que o INCRA/AL já comprometeu-se realizar em tempo hábil para início deste Projeto.

INCRA, a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento do calendário do projeto;

- ✓ Evitar que o projeto tenha problemas de funcionamento por motivos de ausência de infra-estrutura;
- ✓ Providenciar transporte público caso seja necessário garantir a assiduidade escolar para evitar evasão;
- ✓ Indicar pelo menos um funcionário para participar do processo de monitoramento, avaliação e gestão compartilhada do projeto.

1.7 – Instituição de Ensino Responsável pela Certificação:

Universidade Federal de Alagoas

PARTE I

1. JUSTIFICATIVA

1.1. Motivação

Os assentamentos da Reforma Agrária são constituídos por pequenos produtores. Eles enfrentam o maior dos obstáculos: romper com o ciclo da pobreza. Problema que se reproduz na história do campo: baixa tecnologia acompanhada com baixa escolaridade e, por conseguinte, baixa produtividade da força de trabalho. Este problema tem restringido a agricultura familiar às tradições milenares de uso da terra. Esse fato sócio-histórico agravou-se no capitalismo com a desleal concorrência entre a agricultura familiar e o agronegócio ou agroindústria capitalista que, produzindo em larga escala, causa o empobrecimento dos povos identificados com o campo.

Sem condições de arcar com a assistência técnica, as famílias assentadas encontram soluções para esses e outros problemas da mesma forma que outros povos, recorrendo à família, a força de trabalho desse grupo social. Sem tecnologia adequada a saída da agricultura familiar é intensificar a produção agrícola com braços, músculos e cérebros humanos. A consequência todos sabemos: um enorme contingente de jovens e adolescentes são obrigados a interromper e até abandonar o processo de escolarização. O que é uma injustiça quase irreparável porque para esse contingente a educação formal é a única forma de agregar valor à sua força de trabalho, através do conhecimento socializado e apropriado no e pelo trabalho pedagógico.

Abandona-se a precária escola do campo, quando existe, ou a família morre por inanição e definhamento, provocada pela fome. Por isso, encontramos nos assentamentos um contingente populacional excluído historicamente do direito social à educação escolar. Este fato obriga o Estado a propor políticas públicas para os beneficiários da Reforma Agrária. E essa política pública, no caso do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, é o PRONERA. Através de uma gestão compartilhada o PRONERA procura alfabetizar e elevar a escolaridade de jovens e adultos, aperfeiçoar educadores e universitários (formadores) e formar recursos humanos para

atuarem na educação do campo: formar técnicos e agentes multiplicadores nos assentamentos da Reforma Agrária.

Este projeto é uma iniciativa consciente para contribuir com a ruptura do ciclo da pobreza que se reproduz nos assentamentos rurais que estão sob a jurisdição do INCRA-AL, através do PRONERA. Tem-se plena clareza dos limites da educação escolar quando temos em mente o processo de ruptura, mas que se faz necessário em nosso país, para que os níveis de equidade, justiça social e dignidade sejam conquistados. Mas não devemos subestimar a importância da educação escolar na valorização da força de trabalho, no enriquecimento e agregação do valor pelo “insumo” do conhecimento, pois o capital tem nos revelado, nos últimos trinta anos, que ele não abre mão de um trabalhador, rural ou urbano, escolarizado. No mínimo temos que perguntar por quê?

De acordo com o PRONERA a educação do campo é diversa da educação que se pratica no contexto urbano. Foi na França que se desenvolveu, de forma original, a socialização dos conhecimentos no campo. Rejeitou-se o procedimento das escolas urbanas a socializarem os conhecimentos e erigiu-se a Pedagogia da Alternância. Desde então tomamos consciência de existir diferentes tempos pedagógicos e possibilidades de combiná-los em função dos contextos sócio-educativos. Tempos que podem ser vivenciados na escola, de forma presencial, entre os sujeitos pedagógicos (docentes e estudantes), e tempos que podem ser vivenciados na comunidade, de forma não presencial, entre sujeitos pedagógicos e outros sujeitos. A Pedagogia da Alternância foi incorporada pelo PRONERA. Mas também orienta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Parecer CEB 36/2001 e Resolução nº 10.172/2001. Hoje não se pode mais admitir a educação do campo sem esta metodologia.

As recomendações do manual quanto ao uso da Pedagogia da Alternância enriquece esse projeto, que perseguirá a elevação de escolaridade com qualificação social e profissional, de jovens e adultos, que vivem no Complexo Agrisa & Peixe. Mas o faremos sob orientação de um projeto político-pedagógico criativo e inovador. Pois destinaremos parcela da carga horária para estudos de economia solidária e agroecologia, sem prejuízo da

carga horária proposta pelo manual.

Este Projeto foi elaborado com a intenção de alfabetizar, socializar técnicas básicas da agricultura familiar, agroecologia, economia solidária e elevar a escolaridade e a consciência política dos assentados do Complexo Agrisa & Peixe. Além de conhecimentos, os estudantes se apropriarão de técnicas de gestão e planejamento participativo. Com elas poderão mobilizar e intervir nas políticas públicas e direcioná-las para desenvolver o assentamento. Ora, o assentamento pertence e a um território e a um município, por onde circulam riquezas e poder. Para despertá-los deste fato combinaremos a Pedagogia da Alternância (educação) com Ações Sociais Planejadas (pesquisa diagnóstica) e Oficinas de Políticas Públicas (desenvolvimento territorial).

1.2 – Caracterização

Em termos históricos as terras representam um importante meio de produção para o desenvolvimento humano. Na modernidade a propriedade da terra nunca deixou de ser um fator econômico que distingue sócio-culturalmente as pessoas, admitamos o modelo fordista ou flexível de produção industrial. As terras agricultáveis permanecem sendo um dos meios de produção mais importante no capitalismo. Isto é, tal meio de produção não perdeu, na história do desenvolvimento das forças produtivas da modernidade capitalista, a condição de contribuir para a elevação das riquezas humanas e a humanização do ser humano. Esta dimensão da propriedade rural foi ressaltada, sobremaneira, pelos clássicos da Economia Política, em especial, os Fisiocratas.

Polemizando com os fisiocratas Smith (1985 Volume I e 1983 Volume II), Ricardo (1982) e Marx (1996), questionaram os fundamentos da teoria social daqueles pensadores. Para os clássicos da economia política as riquezas não provêm da terra, tampouco da sua posse, mas dos insumos, tecnologias e, principalmente, do trabalho social nela empregados.

A partir da crítica da economia política podemos concluir que o trabalho camponês mais do que produzir riquezas econômicas, produz,

efetivamente, riquezas sociais e culturais. Tais riquezas são fruto do desenvolvimento do conjunto das forças produtivas, que transformam a natureza e o ser humano, a um só tempo. Se aplicadas à agricultura familiar as forças produtivas também são um potencial capaz de garantir a vida digna não só ao campesinato, mas ao conjunto da sociedade, pela ação do trabalho camponês (BEZERRA, 2007)¹²⁰.

O problema concreto que se apresenta, no presente, quando se trata da política pública de Reforma Agrária, praticada nacionalmente, é que as terras desapropriadas e socializadas entre os trabalhadores sem terra têm, contraditoriamente, gerado o que compreendemos como *ciclo da pobreza*¹²¹. Isto é, os assentamentos, principalmente no Norte e Nordeste, segundo os próprios movimentos sociais e os dirigentes do INCRA, têm se convertido em “favelas rurais e asilos de velhos excluídos da assistência social”. Estes constituem o público do Programa Bolsa Família.

Esta situação é resultado de um fato aparentemente simples: o trabalho camponês que se realiza nos assentamentos não tem acesso às tecnologias agrícolas mais desenvolvidas, ou, se quisermos, não estão associados às forças produtivas mais fecundas da agricultura familiar. Somado a isso a

¹²⁰ BEZERRA, Ciro. *Reflexões sobre a produção e a apropriação social de riquezas mediada pela terra*. Maceió, Mimeo, 2007.

¹²¹ O que compreendemos como *ciclo da pobreza* é o processo pelo qual o trabalhador camponês luta pela desapropriação da terra com os movimentos sociais junto ao INCRA, e ao metamorfosear-se de acampado em assentado, sem as condições apropriadas para desenvolver a agricultura familiar: tecnologias adequadas, créditos, implementos, insumos, sementes, assistência técnica efetiva e acesso a formação básica e continuada é impedido de gerar as condições que permitem a reprodução social do assentamento. A racionalidade burocrática do lote, que plasma as mentalidades dos técnicos do INCRA, dos assentados e até dos dirigentes dos movimentos sociais, também tem impedido estratégias que desenvolvam o assentamento como possibilidade daquilo que se compreende como os sentidos da vida humana (trabalho, arte e cultura). Sem essas condições o assentado, muitas vezes, é pressionado a vender o lote adquirido ou mesmo estabelecer condições com atravessadores que lhes impõe a perpetuação da pobreza. Neste caso, constatamos nos estudos que estamos realizando em Alagoas, que a política pública da reforma agrária não tem sido implementada como propõe as normativas que orientam as ações do INCRA e dos movimentos sociais da terra. O fato mais evidente que comprova esta afirmação é a não realização dos projetos que são esboçados pelos Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA). Isto é, aquilo que os PDA's orientam ser realizado após sua conclusão não é implementado por falta de recursos. Nesse particular o financiamento ou é pífio ou não é planejado e orientado, gerando uma massa de camponeses endividados, que perdem rapidamente a capacidade de crédito junto as instituições financeiras tradicionais. São essas as condições que comprometem a gestão dos assentamentos, no que é fundamental: no desenvolvimento da agricultura familiar em bases agroecológicas. Enquanto não for resolvido esse problema o ciclo da pobreza se perpetuará.

Assistência Técnica é precária ou inexistente. O resultado é a baixa produtividade do trabalho camponês realizado nos assentamentos. É insofismável o argumento que também associa a baixa produtividade campesina à baixa escolaridade.

As políticas agrárias implementadas pelos governos não escondem a fragilidade e não conseguem estancar o ciclo da pobreza. Créditos e recursos liberados sem orientação apropriada, falta de escolaridade que permita ao agricultor vislumbrar uma visão de mundo para além das necessidades imediatas do lote, afrouxamento do pagamento das dívidas contraídas para potencializar a produção, todos estes aspectos têm favorecido a acomodação e inércia do trabalho camponês. Na maioria das vezes os camponeses assentados não conseguem forjar a autonomia desejada, tampouco alcançar a qualidade de vida no campo, ficando a mercê das políticas assistencialistas governamentais e controladas pelos dirigentes dos movimentos sociais.

Em síntese, o Estado de Alagoas, nas últimas décadas, tem se despontado como um dos estados brasileiros com um número significativo de assentamentos rurais¹²². Conforme os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, estes assentamentos têm se constituído em uma “expressividade” territorial em decorrência da falência de grandes usinas, a exemplo da Agrisa e Peixe, baseadas na monocultura da cana-de-açúcar. Verifica-se com essas falências, que tendem a aumentar nos próximos anos, o quantitativo de famílias, expulsa do campo, que tem se envolvido diretamente com a política pública da Reforma Agrária. Com isso o INCRA é pressionado pelos movimentos sociais a dispor e liberar terras para a Reforma Agrária. Além da Reforma Agrária o Programa Bolsa Família também tem contribuído muito para acomodar as tensões sociais geradas pelas falências dos usineiros.

O problema maior dos assentamentos da Reforma Agrária em Alagoas é a falta de mecanismos eficazes que garantam aos camponeses elevarem a

¹²² Estes assentamentos pertencentes à jurisdição do INCRA ou vinculados ao Banco da Terra têm influenciado a oferta dos produtos de origem agropecuária em alguns municípios. Nesse sentido, o Município de Maragogi vem despontando como um pólo de irradiação destas influências. É preciso frisar o déficit de hortaliças e leguminosas oferecidas pela agricultura alagoana. De acordo com o INCRA/AL, aproximadamente 60% desses produtos vêm de fora do Estado.

produtividade das suas terras e comercialização dos produtos. Mas identificado tais problemas, necessário se faz construir alternativas e ações que potencializem a melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais¹²³.

Estas ações exigem, quando vistas de modo integradas, um projeto de educação e formação técnica e científica do campo, que transcenda o acompanhamento da política de crédito tradicional, baseada no PRONAF, para o microcrédito educativo orientado, e que deve envolver, simultaneamente, o processo de plantio, colheita e comercialização, sob as diretrizes e princípios da economia solidária. Estas ações podem, se bem articuladas com a educação do campo, num único projeto político-pedagógico inovador, que envolva temporalidades pedagógicas diferenciadas, o trabalho e o esporte e lazer no campo, permitir as famílias camponesas vislumbrarem perspectivas de permanência no campo, com dignidade e liberdade, para além do mundo da necessidade¹²⁴. Nós acreditamos que apesar de todas as limitações o PRONERA pode ser um ponto de partida desse projeto. É por isso que estamos nos propondo a desenvolvê-lo.

Sobre a realidade mais ampla do Estado de Alagoas, duas grandes pesquisas realizadas em 2006, uma pelo IBGE, publicada com o título *Síntese de Indicadores Sociais Brasileiros* (disponível em www.ibge.gov.br) e a outra pelo IPEA, intitulada *Radar Social* (disponível em www.ipea.gov.br), são reveladoras.

Na pesquisa do IBGE o Estado aparece com as maiores taxas de analfabetismo e mortalidade infantil e a menor expectativa de vida do país; e na pesquisa do IPEA não foi diferente, Alagoas apresentou um dos menores índices de desenvolvimento humano entre 1991 e 2000, só superando o Estado do Maranhão, mesmo assim porque houve mudança na metodologia adotada pelo IPEA.

¹²³ A nosso ver, a questão agrária central dos assentamentos não se resume a falta de terras, a demanda reprimida desse meio de produção, mas o desdobramento que se sucede das terras conquistadas pelos camponeses. Isto é, o camponês com terras, como proprietário para decidir sobre o que fazer.

¹²⁴ Para os cidadãos gregos e para Marx (1984): “o ser humano só poderá viver o mundo da liberdade, da verdadeira humanidade, quando superar o mundo da necessidade”.

Segundo o pesquisador e economista Cícero Péricles de Carvalho¹²⁵ “*não podemos discutir Alagoas atual sem analisar seus problemas estruturais. A razão primeira das dificuldades da economia alagoana é a combinação da sua pobreza com os frágeis indicadores sociais*” – uma reforça a outra, pobreza e indicadores sociais frágeis são determinações mútuas.

O Estado tem uma sociedade marcada por um dado incômodo: 62% da população é considerada pobre pela pesquisa *Radar Social* do IPEA, e “metade dos seus habitantes se beneficia do programa bolsa família”. Ainda de acordo com Carvalho, entre os 9 (nove) Estados do Nordeste (a região menos desenvolvida no País), Alagoas apresentava, em 2004, a terceira menor renda *per capita* (3.877 reais por ano), resultado da divisão do Produto Interno Bruto (11,5 bilhões de reais) por sua população (3 milhões de habitantes). Uma renda que representa apenas 40% da média nacional, sendo também 20% menor que a média nordestina (CARVALHO, 2007, p. 9 e ss).

Além de produzir pouca riqueza, Alagoas possui uma renda mal distribuída, excluindo do mercado consumidor interno a parcela majoritária da população. Quando se analisa a diferenciação salarial entre os 1.324.360 alagoanos que compõem a População Econômica Ativa (PEA), o destaque é a polarização entre um número pequeno de pessoas (4%), com mais de 5 salários mínimos, e um grande contingente sem renda (22%), ou recebendo até um salário mínimo (48%).

A pobreza e a má distribuição de renda são elementos determinantes para compreender outros fenômenos sócio-econômicos. A economia do Estado possui um reduzido parque industrial, uma agricultura com poucos setores dinâmicos e uma rede de comércio e serviços baseada na economia informal; por tudo isso, encontra enormes dificuldades de gerar empregos formais. Esta realidade, que revela um perfil de renda de extrema concentração, explicita também pouco acesso aos bens culturais, sociais e de infra-estrutura urbanística etc.

¹²⁵ CARVALHO, Cícero P. de – *Economia Popular: uma via de mobilização para Alagoas*. 2ª edição. Maceió: EDUFAL, 2007.

Referente aos índices educacionais, por exemplo, o Estado apresenta dados preocupantes. Eles também estão fortemente associados à concentração de renda. Mesmo com todo o esforço realizado nos últimos anos pelo poder público, ainda não se conseguiu alcançar os resultados mínimos satisfatórios. Considerando a PEA, os dados revelados pela pesquisa do IPEA mostram que 24% não possuíam qualquer escolaridade e 45% tinham o primeiro grau completo ou incompleto. Apenas 4% dessa população, com 14 anos ou mais de escolaridade, atendiam aos requisitos exigidos, hoje, pelo mercado de trabalho.

Referente a parcela da população jovem entre 16 a 29 anos, em recente pesquisa realizada pela UNESCO (2007), Alagoas apresenta um dos piores indicadores de desenvolvimento juvenil. Sendo considerado um Estado que oferece pouca ou nenhuma oportunidade de trabalho, educação e cultura para jovens e adolescentes.

A situação das escolas rurais de educação básica também não é muito animadora. Cerca de mais de 40% da população do estado de Alagoas vive em área rural e cerca de metade dessa população é analfabeta ou analfabeta funcional. Isto se justifica porque a concentração do poder e das riquezas, no campo, em Alagoas, é maior que na cidade.

De acordo com o IBGE (2003), a região Nordeste é a segunda maior região do País com o segundo maior índice populacional. No entanto, esta população é a que tem os menores índices de escolarização. Aspecto preocupante quando se pensa na melhoria da qualidade de vida e da educação das crianças, jovens, adolescentes e adultos. Conforme demonstram os dados da tabelas nº 1.

Tabela 1
População residente segundo a localização do domicílio
Brasil e Grandes Regiões – 2003.

Regiões	População residente		
	Total	Urbana	Rural
Brasil	173.966.052	146.679.752	27.286.300
Norte	12.900.704	9.014.365	3.886.339
Nordeste	49.479.029	35.048.953	14.430.076
Sudeste	75.616.581	69.473.763	6.142.818
Sul	26.094.256	21.432.476	4.661.780
Centro-Oeste	12.368.577	10.654.724	1.713.853

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003.

O mais grave desta situação é que os menores índices de anos de estudo estão nas zonas rurais, quase 4 anos de estudos. Sendo o Estado de Alagoas o que apresenta o pior índice de anos de estudo da população rural e urbana entre as demais regiões brasileiras (ver tabela abaixo).

Tabela 2
Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais
Brasil e Grandes Regiões – 2003.

Regiões	Anos de Estudos	
	Urbana	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,9	3,0
Sudeste	7,3	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro-Oeste	7,0	4,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003.

Situando o Estado de Alagoas perante a educação nacional os dados do INEP (2003) observam que Alagoas é o Estado do Nordeste com maior índice de analfabetismo entre a população de 15 anos nas áreas rurais.

Tabela 3
Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais
Brasil, região Nordeste e Estados – 2003.

Abrangência geográfica	Rural
Brasil	13,6
Nordeste	26,2
Alagoas	33,4
Bahia	23,1
Ceará	26,4
Maranhão	28,4
Rio Grande do Norte	24,4
Paraíba	29,7
Pernambuco	24,5
Piauí	30,5
Sergipe	25,2

Fonte: INEP 2003

Outro aspecto preocupante em relação as áreas de educação rural são as condições da infra-estrutura das escolas. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2005) divulgou pesquisa mencionado a relevância dos chamados insumos escolares (computadores, material didático, qualidade dos professores, qualidade de infra-estrutura, quantidade de alunos por sala) nos resultados da educação brasileira.

Segundo a pesquisa o impacto da Infra-Estrutura Escolar sobre a Taxa de Distorção Idade-Série das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental, entre 1998 a 2005, pode ser considerado grave para não dizer caótico, se comparamos com países como o México e a Argentina. Os dados do IPEA revelam que basta um investimento básico em insumos escolares para aumentar gradativamente a qualidade do ensino nas escolas municipais, estaduais e federais. Se esse impacto é significativo nas escolas em geral, imagine o que ocorreria com a educação do campo se esse investimento fosse realizado.

Nossa indagação, quando fizemos o estudo, era se os alunos de uma escola que não possui sequer luz elétrica teriam o mesmo desempenho de alunos em uma escola com infra-estrutura básica, como computadores. O resultado é que o investimento básico em insumos escolares faz, sim, muita diferença, afirma o autor da pesquisa, Sergei Soares (2005).

O estudo aponta que a principal deficiência no ensino brasileiro está nas escolas rurais, municipais, do Nordeste, e que as condições precárias de ensino somadas à falta de infra-estrutura básica, como conhecimento técnico

dos professores, banheiros ou energia elétrica, contribuem para o resultado negativo.

Sobre o período em que os alunos vão à escola, Soares (2005) alerta que o tempo de permanência é um fator significativo para o bom desempenho dos alunos. “As escolas brasileiras têm poucas horas de aula. Algumas adotam apenas 3 horas diárias. As horas de permanência em sala de aula são muito importantes para o aprendizado”, afirma o autor. Vejamos o que nos informa os dados das tabelas.

Em Alagoas, o maior número de escolas rurais (147) são de responsabilidade da esfera municipal. Isto significa que atende preferencialmente o ensino fundamental, conforme estabelece a LDB 9394/96. A proposta que estamos apresentando visa atender a este público específico, ou seja, os assentados (as) que vivem em municípios rurais.

Tabela 4
Estabelecimentos com Ensino Fundamental,
Localização Rural - 5^aa 8^asérie – 2003.

Abrangência geográfica	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	14406	3	2897	11362	144
Nordeste	7036	3	313	6667	53
Alagoas	173	0	24	147	2
Bahia	1427	0	56	1349	22
Ceará	2302	0	18	2278	6
Maranhão	1659	1	56	1587	15
Paraíba	109	0	33	76	0
Pernambuco	367	0	43	320	4
Piauí	631	1	7	620	3
R. G. do Norte	225	1	53	171	0
Sergipe	143	0	23	119	1

Fonte: INEP/MEC, 2003.

Tabela 5
Infra-estrutura dos estabelecimentos de ensino fundamental
Localização Rural - 1ª a 4ª Série - 2003.

Abrangência Geográfica	Total	Biblioteca	Laboratório de Informática	Laboratório de Ciência	Quadra de Esportes
Brasil	96.670	5.398	654	430	4.511
Nordeste	54.500	1.372	125	27	913
Maranhão	10.016	113	19	7	51
Piauí	5.434	44	2	2	35
Ceará	6.293	580	26	1	268
Rio Grande do Norte	2.200	70	7	0	28
Paraíba	4.202	57	2	0	232
Pernambuco	6.242	163	24	4	79
Alagoas	2.359	41	4	2	26
Sergipe	1.449	45	9	1	27
Bahia	16.304	259	32	10	167

Fonte: MEC/INEP- 2003.

Tabela 6
Estabelecimentos com Ensino Fundamental
Localização Rural - 5ª a 8ª Série - 2003

Abrangência Geográfica	Total	Sala para TV/Vídeo	TV/Vídeo/Parabólica	Computadores	Internet
Brasil	14.406	1.450	3.936	3.662	349
Nordeste	7.036	412	1.788	807	81
Maranhão	1.659	54	287	115	8
Piauí	631	24	89	26	4
Ceará	2.302	53	433	192	26
Rio Grande do Norte	225	44	85	31	2
Paraíba	109	13	42	10	0
Pernambuco	367	41	178	92	18
Alagoas	173	19	78	17	3
Sergipe	143	13	50	17	0
Bahia	1.427	151	546	307	20

Fonte: MEC/INEP- 2003.

Os dados das duas últimas tabelas anteriores, que tratam da infraestrutura das escolas rurais, revelam a precariedade do estado de Alagoas quando comparamos com outros estados da região. Chama-nos atenção não os dados que se referem aos multimeios, mas o número de bibliotecas, laboratórios de ciências e informática, na tabela 5 e das escolas que estão conectadas a internet na tabela 6. Isto é, os principais instrumentos capazes de possibilitar o desenvolvimento cognitivo são aqueles que, justamente, estão quase ausentes das escolas rurais, que estão voltadas para atender os estudantes que cursam o ensino fundamental.

No tocante a formação docente a LDB estabelece como prerrogativa a relevância e exigência dos professores obterem formação em nível superior. Esta realidade como demonstram os dados divulgados pelo INEP/MEC é

preocupante e exige medidas e intervenções a fim de solucionar tais problemas. Cerca de 63,64% do professorado que trabalha de 1ª a 4ª série, e 18,36% de 5ª a 8ª série, é de nível médio, evidenciando a necessidade da oferta de cursos superiores para assegurar o direito a formação inicial e continuada de 128.390 professores, que atuam no ensino fundamental.

Na região temos 4,12% do professorado que tem apenas ensino fundamental, sendo necessário oferecer formação de nível médio para assegurar o que é exigido pela LDB, a formação mínima para desempenhar função docente no ensino fundamental.

Com relação a formação de nível superior, temos um percentual de 6,77% do professorado que atua de 1ª a 4ª séries; e de 9,34% que atuam da 5ª a 8ª séries, nas escolas da área rural nordestina.

Além disso, precisar-se ter uma formação que assegure a especificidade da educação do campo, no que se refere a heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo na sua atividade produtiva, nas suas dinâmicas de gênero, geração, orientações sexuais, raça e etnia. Já que, como classe social, os camponeses apresentam uma seguimentação desprezível entre eles.

Tabela 7
Funções docentes no ensino fundamental
Abrangência geográfica, grau de formação, localização rural, 2003.

Abrangência geográfica	Total	Ensino fundamental	Ensino Médio		Ensino Superior	
			1ª a 4ª	5ª a 8ª	1ª a 4ª	5ª a 8ª
Brasil	297769	10797	174537	51625	26229	43170
Nordeste	156548	6451	99639	28751	10613	14635
Alagoas	8222	283	6022	941	255	742
Bahia	47558	1768	31314	11770	2460	1135
Ceará	22116	586	11395	3945	3425	3898
Maranhão	28952	2242	17509	7364	494	1243
Paraíba	9602	575	6667	274	1371	734
Pernambuco	16041	215	10546	682	2037	2709
Piauí	12961	483	8739	2681	510	1233
R. G. Do Norte	6628	150	4039	601	1004	862
Sergipe	5368	149	3408	493	618	754

Fonte: INEP/MEC, 2003.

De acordo com o Censo Demográfico de 2000 o acesso ao ensino médio é um privilégio quando se trata da educação do campo. Temos, hoje, cerca de 2.215.519 jovens, de 15 a 17 anos, residentes em zonas rurais. Destes, 1.462.454 frequenta a escola, o que representa 66% do total. No entanto, apenas 12,9% dessa faixa etária estão no ensino médio no Brasil, e no Nordeste este percentual é de apenas 5,5% da população nessa faixa etária.

As taxas de aprovação dos estudantes do turno noturno são mais baixas que as taxas daqueles que cursam o diurno, este fato é observado em todas as redes de ensino. Ele se explica porque os estudantes do noturno têm além de menos tempo para dedicar-se aos estudos, menor duração; na maioria das vezes motivado por falta e precariedade de transporte público.

Os estudantes do Ensino Médio, da Região Nordeste, segundo os dados do INEP (2003) apresentam uma distorção idade-série de 75,5%, que é cumulativa. Isto é, um estudante que sofre sua primeira reprovação, em alguma série da sua escolaridade básica, fica em situação de distorção, a partir daquela série, e só sai se passar por algum programa de correção de fluxo ou acelerar seus estudos, o que evidencia que não basta o acesso a escola. Há também a necessidade de políticas que assegurem o estudante a permanecer com sucesso entre os estudantes de fluxo contínuo.

Infelizmente a pesquisa diagnóstica sobre a educação alagoana, por nós utilizada, não analisa a educação do campo nas áreas rurais. Entretanto, a realidade da educação do campo não é diferente da apresentada pelas escolas rurais. A educação rural alagoana, além das péssimas condições de infraestrutura, tem ratificado as características urbanocêntricas da educação brasileira: trabalho pedagógico de baixa qualidade, unicidade da temporalidade pedagógica, gestão centralizada, predominam entre outros traços que obstaculizam o desenvolvimento do trabalho intelectual no campo. Entretanto, o principal problema consiste na predominante educação bancário, centrada na relação sujeito-professor e objeto-aluno, indiferente à atividade do estudante como condição deste desenvolver a autonomia intelectual. A relação trabalho e educação também é desconsiderada pelas escolas rurais de alagoas.

Além disso, na área rural temos o desafio de assegurar o atendimento a

essa população enfrentando a histórica limitação de recursos humanos e financeiros. Diante dessa realidade, é premente construir uma política pública em regime de colaboração com os entes federados: União, Estado e Municípios, e em parceria com os movimentos sociais e universidades, para assegurar o direito do camponês à escolarização básica. Este projeto é apenas uma contribuição pontual nessa direção, que esperamos dar continuidade com a implementação das outras modalidades de ensino que se sucedem ao ensino fundamental.

Quanto ao território do Complexo Agrisa & Peixe, temos constatado as seguintes características. É a maior desapropriação de terras já realizada no Estado de Alagoas e, por isso, é considerado como assentamento especial. Perfaz, aproximadamente, vinte mil hectares de terras. Essas terras serão disponibilizadas para projetos que afirmem e inovem a agroecologia e a agricultura familiar, e que valorizem o trabalho camponês. São aproximadamente mil e oitocentas famílias de pequenos agricultores¹²⁶, organizadas sob a bandeira de três grandes movimentos sociais, que atuam em Alagoas: Movimento Terra, Trabalho e Liberdade (MTL); Movimento pela Libertação dos Sem Terra (MLST); Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Temos observado, *in loco*, que a produção agrícola do Complexo permanece quase estacionária, na ordem de seis (6) tarefas (hectares); limitando-se a atender a demanda das Feiras Livres que ocorrem próximas ao Complexo. Ora, se as Feiras contribuem para a subsistência do camponês, por outro lado, limitam a comercialização ao local. Não permitem que os produtos da Reforma Agrária se expandam e cheguem aos bairros populares de maior concentração populacional e de maior concentração de renda. Estes últimos são dominados pelas redes de supermercados, como nos municípios de Maceió, Penedo, Arapiraca, São Miguel dos Campos, entre outros. Limitados

¹²⁶ A expectativa é de que, brevemente, mais 12 mil hectares sejam desapropriados e 1.400 famílias possam ser beneficiadas, formando, assim, um conjunto produtivo de 23 mil hectares e 2.400 mil famílias assentadas. Apesar dessa expectativa e da demanda dos movimentos sociais desejarem que este projeto atendesse 1000 assentados. A nossa proposta atenderá apenas 500, podendo aumentar com os resultados que objetivamos alcançar com a alfabetização e escolarização do ensino fundamental. Com isso atenderemos 50% da demanda dos movimentos sociais.

às Feiras Livres os produtos da agricultura familiar e camponesa enfrentam todo tipo de dificuldades para transpor as fronteiras municipais e estaduais, e conquistar mercados mais amplos.

A ausência de uma escala compatível com a demanda dos bairros populares, de um sistema moderno de planejamento, gestão e comercialização dos produtos agrícolas, produzidos pelos camponeses do Complexo Agrisa & Peixe, impedem que estes produtos façam parte das prateleiras dos consumidores alagoanos.

Há de se pensar também, porque não, na logística dos empreendimentos agroecológicos: na embalagem, classificação eletrônica, higienização e apresentação dos produtos, que podem beneficiar e valorizar os produtos da Reforma Agrária. Mas pensados nos padrões exigidos pelas Feiras Livres, os preços dos produtos não atingem aqueles ofertados pelos empreendimentos comerciais alagoanos, de porte médio e grande. Conclusão, os produtores da Reforma Agrária não alcançam os resultados econômico que poderiam alcançar.

Em nossas observações, *in loco*, constatamos até agora que os produtos da Reforma Agrária têm um papel quase marginal na composição da alimentação da família alagoana. Com essa limitação não conseguem superar o ciclo da pobreza da esmagadora maioria dos assentados.

O atendimento à demanda de consumo dos bairros populares alagoanos necessita de um arranjo institucional que coordene a comercialização, higienização, embalagem com tarja eletrônica, classificador e certificação de qualidade dos produtos. Um arranjo que substitua os atravessadores e garanta melhores preços aos produtos da agricultura familiar. Esta configuração não será possível de ser atingida com os baixos níveis de escolaridade dos assentados do Complexo Agrisa & Peixe.

Concordamos com Celso Furtado quando ele afirma que: “não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. Este é o mais importante investimento a fazer, para que

haja, não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento”¹²⁷. Eis aí a importância estratégica do PRONERA para o Plano de Desenvolvimento Agrário (PDA).

2 – OBJETIVOS

2.1. Objetivos Gerais

- ✓ Promover a elevação de escolaridade de 500 assentados, no Complexo Agrisa & Peixe, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de projeto político-pedagógico que integre a formação técnica e ampliada em economia solidária no campo, visando corroborar com o desenvolvimento da agroecologia e da agricultura familiar-camponesa, durante um período de dois anos contínuos.
- ✓ Desenvolver a elevação de escolaridade integrando os seguintes percursos formativos ao projeto político-pedagógico em EJA¹²⁸: (1) Alfabetização e Ensino Fundamental, em consonância com as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; (2) Economia Solidária no Campo (introdução a agroecologia e a agricultura familiar, planejamento e gestão de empreendimentos agroecológicos, contabilidade social de empreendimentos agroecológicos, fluxo de caixa e planejamento orçamentário de ciclos produtivos organizados agroecologicamente, viabilidade econômica de empreendimentos agroecológicos, microcrédito educativo orientado à sustentabilidade da agroecologia e legislação de empreendimentos solidários no campo); (3) Ações Coletivas¹²⁹,

¹²⁷ Citado na análise acerca da Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo, por Mônica C. Molina. In: Bernardo M. Fernandes [et al.]– *Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008, pp. 19 a 31.

¹²⁸ A título de incentivar e motivar os assentados que participarão do PRONERA, impedir mesmo a evasão e desistência, todos esses percursos formativos serão certificados a título de participação ou curso de extensão, pela Universidade Federal de Alagoas, ao término de cada um deles, durante a realização das Oficinas de Políticas Públicas e Sociais.

¹²⁹ As Ações Coletivas também funcionam, na metodologia proposta por este Projeto, como Monitoramento e Controle Social do Projeto. A avaliação e monitoramento do Projeto ocorrem por meio de **encontros sistemáticos de trabalho**, **MENSAIS**, entre os Grupos de Organização Social da Terra; **TRIMESTRAIS**, entre os Núcleos de Família; e **SEMESTRAIS**, entre os Grupos, Núcleos, Equipe Pedagógica e Equipe Gestora sob a orientação e a sistemática do Método Altadir de Planificação Popular (MAPP).

Todos os **encontros sistemáticos de trabalho** geram relatórios técnicos que explicitam o confronto entre as ações planejadas e as ações realizadas. Esta estratégia visa corrigir os desvios durante a realização do plano e gestão estratégica do Projeto. Com esta metodologia e processo de gestão compartilhada garante-se a participação de todos os assentados, educadores, gestores, enfim, os sujeitos participantes, no processo de decisão. Além da apropriação da sistemática operacional do MAPP, que consiste em um potente

constituídas de dois momentos pedagógicos articulados: (3.1) Ação Social Planejada -que envolve a apropriação e aplicação do Método Altadir de Planificação Popular, combinada à metodologia da pesquisa participante, abrindo a possibilidade dos assentados aprenderem a intervir, concretamente, nas políticas públicas¹³⁰ e (3.2) Oficina de Políticas Públicas¹³¹.

2.2. Objetivos Específicos

- ✓ Consolidar a equipe de trabalho para realização das ações e metas do Projeto, objetivando elevação de escolaridade de 500 assentados no Complexo Agrisa & Peixe, nas seguintes modalidades: alfabetização e ensino fundamental em EJA, formação profissional e economia solidária através de projeto político-pedagógico integrado;
- ✓ Elaborar e/ou organizar Cadernos Pedagógicos de EJA e Cadernos Temáticos em Agricultura Familiar (sistemas de cultivo, sistemas de criação, extrativismo e agroindústria) e Economia Solidária no Campo (introdução a agroecologia e a agricultura familiar, planejamento e gestão de empreendimentos agroecológicos, contabilidade social de empreendimentos agroecológicos, fluxo de caixa e planejamento orçamentário de ciclos produtivos organizados agroecologicamente, viabilidade econômica de empreendimentos agroecológicos, microcrédito educativo orientado à sustentabilidade da agroecologia e legislação de empreendimentos solidários no campo);
- ✓ Realizar estudo diagnóstico para compreender o perfil dos assentados e as potencialidades socioeconômicas, geográficas, socioculturais, bem como a situação nutricional e epidemiológica do Complexo Agrisa & Peixe, pelos Grupos de Organização Social da Terra (GOST);
- ✓ Promover, integrado ao PRONERA, a formação técnica em economia solidária focalizada na agroecologia com a intenção de contribuir para a organização de Empreendimentos Econômicos Solidários Agroecológicos (EESA). O que será realizado em articulação com as Ações Coletivas;
- ✓ Desenvolver processos formativos básicos e avançados em Empreendimentos Econômicos Solidários do Campo (EESC), contemplando as seguintes temáticas: introdução a agroecologia e a agricultura familiar; planejamento e gestão de empreendimentos agroecológicos; contabilidade social de empreendimentos

método popular de apoio para os assentados intervirem nas políticas públicas de forma estratégica e planejada. Uma sistemática possível de ser aplicada em qualquer organização de base, conforme exposto no item (4) proposta teórica e metodológica.

¹³⁰ Este método também permite a gestão compartilhada e contextualizada, o monitoramento e avaliação do Projeto em pauta, pelos assentados e parceiros.

¹³¹ O objetivo das Oficinas de Políticas Públicas é elevar a organização dos assentados e contribuir, efetivamente, para vincular o assentamento à política de desenvolvimento territorial através do Território da Cidadania.

agroecológicos; fluxo de caixa e planejamento orçamentário de ciclos produtivos organizados agroecologicamente; viabilidade econômica de empreendimentos agroecológicos; microcrédito educativo orientado à sustentabilidade da agroecologia e legislação de empreendimentos solidários no campo;

- ✓ Realizar Ações Coletivas através de: [a] Oficinas de Políticas Públicas e Sociais, priorizando as áreas temáticas que envolvem o Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA): saúde pública, saúde da família, saúde da mulher, educação, cultura, cidadania, agricultura familiar, direitos humanos à alimentação, à nutrição, à soberania alimentar, aos bens culturais e ao saneamento básico, equidade de gênero; e (b) Ação Social Planejada que, apoiada na metodologia da pesquisa-ação e no Método Altadir de Planificação Popular, potencialize a Equipe Gestora, Pedagógica, os Núcleos de Desenvolvimento da Agricultura Familiar e Camponesa (NUDAF) e os Grupos de Organização Social da Terra a mobilizarem os recursos governamentais destinados as políticas públicas do campo, para o desenvolvimento do Complexo Agrisa & Peixe;
- ✓ Sistematizar e publicar a memória das vivências deste PRONERA na forma de monografias, artigos científicos, livros e vídeo-documentário.

3 – METAS

- ✓ Consolidar equipe de trabalho para realização das ações e metas do Projeto;
- ✓ Elaborar e/ou organizar Cadernos Pedagógicos de EJA e Cadernos Temáticos de [1] Agroecologia, [2] Agricultura Familiar e [3] Economia Solidária do Campo, além dos de [4] educação fundamental propriamente dito;
- ✓ Realizar diagnóstico do Complexo Agrisa & Peixe, buscando apreender as potencialidades socioeconômicas, geográficas, socioculturais e a situação epidemiológica e nutricional, através de metodologias específicas, como a pesquisa-participante e qualitativa, articuladas às Ações Coletivas. Realizarão o diagnóstico os “pronerenses” (assentados participantes do PRONERA), equipe pedagógica e gestora, pesquisadores da UFAL e técnicos dos movimentos sociais;
- ✓ Promover, no período de 24 meses, formação técnica em agroecologia, agricultura familiar e economia solidária no campo, voltada para desenvolver empreendimentos agroecológicos, com a intensão de dar sustentabilidade aos PAIS/SEBRAE, que serão estruturados, neste período, com a participação dos movimentos sociais e dos assentados da Reforma Agrária;
- ✓ Realizar 04 (quatro) Oficinas de Políticas Públicas e Sociais, nas áreas temáticas que envolvem o Plano de Desenvolvimento de Assentamento

(PDA): saúde pública, saúde da família, saúde da mulher, educação, cultura, cidadania, agricultura familiar, direitos humanos à alimentação, à nutrição, a soberania alimentar, aos bens culturais e ao saneamento básico, a equidade de gênero, entre outros;

- ✓ Sistematizar e publicar a memória desta vivência na forma de monografias, artigos científicos, livros e vídeo-documentário.

Adiante apresentaremos um quadro que oferece a visibilidade das metas de cada etapa, as ações necessárias para realizá-las e os resultados esperados ou as metas finais.

ETAPA	METAS	AÇÕES	RESULTADOS ESPERADOS
1	Constituir equipe de trabalho para realização das ações e metas do Projeto;	A. Formação e capacitação da equipe de trabalho para planejar e executar, sistematicamente, a proposta do PRONERA;	Equipe de trabalho capacitada para realizar o PRONERA, com atribuições definidas para registrar, sistematizar, planejar, monitorar e avaliar as diversas ações.
		B. Consolidação da equipe de trabalho para realização das ações e metas do Projeto;	Equipe técnico-pedagógica apta a executar as ações e metas previstas, com o dinamismo necessário e as atribuições definidas.
2	Elaborar e/ou organizar Cadernos Pedagógicos de EJA e Cadernos Temáticos de Agroecologia, Agricultura Familiar e Economia Solidária no Campo;	C. Viabilizar a elaboração e/ou organização dos conteúdos dos Cadernos Temáticos e Pedagógicos para realização do processo formativo;	Conteúdos temáticos e pedagógicos elaborados e/ou organizados, prontos para serem disponibilizados aos assentados;
3	Realizar diagnóstico do Complexo Agrisa & Peixe ¹³² ;	D. Constituir os Núcleos de Desenvolvimento da Agricultura Familiar (NUDAF), por movimentos sociais, portanto, 3 Núcleos; e os Grupos de Organização	Diagnóstico realizado;

¹³² Esse diagnóstico será realizado durante o primeiro ano do PRONERA, logo após a alfabetização de 6 (seis) meses, e é articulado com as Ações Coletivas. Ele será tomado como base das Ações Sociais Planejadas. Isto é, será a fonte de dados que alimentará a elaboração de projetos sociais dos assentados visando intervir nas políticas públicas. Tanto a elaboração quanto a realização dos projetos de intervenção em políticas públicas acontecerá durante o 2º ano de execução do PRONERA.

		Social da Terra (GOST), pertencentes aos Núcleos constituídos, para socializar os conhecimentos necessários à realização do diagnóstico;	
4	Promover, no período de 24 meses, formação técnica em agroecologia, agricultura familiar e economia solidária no campo, voltada para desenvolver empreendimentos agroecológicos e a agricultura familiar-camponesa, com a intensão de dar sustentabilidade aos PAIS/SEBRAE, que serão estruturados, neste período, com a participação dos movimentos sociais que atuam no Complexo Agrisa & Peixe.	E. Implantar processos formativos, técnico e focalizado, que qualifiquem os assentados desenvolverem Empreendimentos Econômicos Solidários no Campo, baseados em técnicas e princípios agroecológicos;	Trabalhadores rurais qualificados para desenvolverem atividades econômicas solidárias em Círculos Agroecológicos de Policultura (PAIS);
		F. Promover estágio profissional entre assentados, agrônomos e técnicos agrícolas durante o tempo comunidade, voltado para a implantação, em sistema de mutirão, dos Círculos Agroecológicos de Policultura (PAIS/SEBRAE) e organização de Empreendimentos Econômicos Solidários Agroecológicos;	Trabalhadores rurais habilitados e certificados, para desenvolverem o planejamento e a gestão de qualidade, nos Círculos Agroecológicos de Policultura (PAIS/SEBRAE);
		G. Legalização de empreendimentos econômicos solidários no Complexo Agrisa & Peixe, integrados às cadeias produtivas e mercado local.	EESA em funcionamento, gerando oportunidades de trabalho e geração de renda para trabalhadores rurais;
5	Realizar 04 (quatro) Oficinas de Políticas Públicas e Sociais (OPPS), nas áreas temáticas que envolvem o Plano de Desenvolvimento de Assentamento (PDA): saúde pública, saúde da família, saúde da mulher, educação, cultura, cidadania, agricultura familiar, direitos	J. Negociar com os parceiros do PRONERA lugar e recursos para realização das OPPS;	OPPS realizadas e trabalhadores rurais conscientes da importância da organização coletiva para a conquista de direitos sociais e mobilização de recursos, destinados a desenvolver o campo através de políticas públicas;

	humanos à alimentação, nutrição, soberania alimentar, bens culturais e saneamento básico, equidade de gênero, entre outros;		
6	Sistematizar e publicar a memória das vivências proporcionada pelo PRONERA na forma de monografias, artigos científicos, livros e vídeo-documentário.	L. Mobilizar e envolver os Grupos de Pesquisa existentes na UFAL, que queiram participar do PRONERA.	Monografias redigidas, artigos publicados e livro publicado em parceria com a UFAL, o INCRA e o NEAD (Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural) sobre a experiência deste PRONERA realizado no Complexo Agrisa & Peixe; e um vídeo-documentário produzido para ser apresentado na última OPSS à equipe de trabalho e todos os parceiros que estiveram envolvidos no PRONERA: movimentos sociais, INCRA/AL, coordenadores estaduais e nacionais do PRONERA, Secretaria Estadual e Municipais, entre outros.

4 – PROPOSTA TEÓRICA E METODOLÓGICA DA POLÍTICA PEDAGÓGICA

4.1. Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica

A escolha dos *métodos e instrumentos* para formulação e operacionalização desta *Proposta Pedagógica* levou em consideração o item oito – Projetos de Educação de Jovens e Adultos, do Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Para compreender com acuidade os fundamentos dessa modalidade de educação analisaremos, ainda que brevemente, as capacidades e os princípios que essa modalidade de ensino oferece para alcançar os resultados propostos pelo PRONERA. Para tanto, a principal questão a ser respondida é: o que é EJA?

Compreendemos EJA como uma modalidade de produção e apropriação de conhecimentos por jovens, adolescentes e adultos. O PRONERA estabelece como idade mínima para ter acesso a essa modalidade de educação 15 anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos deveria ter incorporado, explicitamente, a formação para o trabalho e a economia solidária e as Ações Coletivas¹³³, mas ignorou a importância desta articulação. Deixou, com isto, de contribuir, significativamente, para esta modalidade de ensino, uma vez que as pesquisas sobre EJA revelam que o público alvo pertence, em sua esmagadora maioria, a *população economicamente ativa*, isto é, trabalhadores ou pessoas em idade de trabalhar¹³⁴.

A importância desta articulação deve-se ao fato da particularidade dos sujeitos pedagógicos envolvidos. Além disso, deveria abordar em seu currículo, ainda que como temas transversais, *saúde pública, saúde da família, saúde da mulher, cultura, cidadania, agricultura familiar, direitos humanos à alimentação, nutrição, à soberania alimentar, aos bens culturais e saneamento*

¹³³ As Ações Coletivas podem ser materializadas de diversas formas. Normalmente trabalhamos com Oficinas de Políticas Públicas e Ações Sociais Planejadas. Neste Projeto trabalharemos as Ações Coletivas articuladas com o projeto político-pedagógico e o diagnóstico sobre o Complexo Agrisa & Peixe.

¹³⁴ Uma importante contribuição para compreendermos essa articulação na modalidade de EJA, foi desenvolvido e proposto pelo ProJovem Campo – Saberes da Terra, em seu Projeto Base.

básico, equidade de gênero, entre outros, e os princípios e tendências da economia solidária na contemporaneidade. Nesta proposta que estamos fazendo ao INCRA incorporamos o que consideramos uma lacuna nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos ao PRONERA. O que significará uma transformação profunda no Complexo Agrisa & Peixe. Inspiramo-nos no ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Na nossa visão, a organização curricular de EJA exige não apenas conteúdos que ampliem a capacidade crítica dos sujeitos pedagógicos, visando promover vivências inovadoras entre eles e a comunidade, como também ações apoiadas em valores humanistas, para estimular atitudes pró-ativas, voltadas à transformação da realidade pessoal e social.

Acreditamos que o currículo de EJA, em síntese, pode promover vivências dotadas de caráter emancipatório. Pois a EJA, nos termos em que a compreendemos, apresenta-se como espaço de humanização. Isto porque o trabalho pedagógico desenvolve capacidades latentes no ser humano: ética e lingüística; argumentativa e decisória; tecnológica e técnica; e gerencial. E evidenciam outras capacidades exigidas pela reinvenção da sociabilidade humana, nesta modernidade reestruturada pelas novas tecnologias de gestão e produção no capitalismo globalizado: a cognição e a invenção.

Vejamos, então, ainda que brevemente, em que sentido essas capacidades podem contribuir para esclarecer a metodologia que plasmará as ações desta *proposta pedagógica* para realizar o PRONERA.

(a) CAPACIDADE ÉTICA E LINGÜÍSTICA

Estas capacidades, quando valorizadas e trabalhadas intencionalmente pelo projeto político-pedagógico, pelos componentes curriculares, podem ampliar a consciência sobre o trabalho pedagógico, os valores inerentes ao trabalho intelectual, a participação dos sujeitos pedagógicos na sociedade, através da intervenção nas políticas públicas. E, com isso, desenvolver a criatividade social, a criticidade e o compromisso com a ação transformadora. Para tanto, a capacidade ética e lingüística deve estar imbricada com o que

aqui estamos chamando de Ações Coletivas, e a democratização da gestão do PRONERA que, orientada pelo diálogo, a transparência e a sistematização dos registros das ações dos sujeitos sociais envolvidos, elevam a consciência coletiva dos assentados (as), acampados (as) a um novo patamar de compreensão da realidade objetiva, transformando a personalidade e a subjetividade das pessoas.

Esses valores devem orientar os processos educativos. Quando desconsiderados podem, inclusive, ocasionar distorções e estabelecer incoerências que obstaculizam o ensino e a aprendizagem. Quando vivenciados com consciência pedagógica proporcionam a descoberta de possibilidades e potencialidades que os sujeitos possuem quando valorizam a cooperação entre si, tanto no ato educativo quanto no seu entorno, no mundo da vida cotidiana.

Nos processos educativos de EJA os valores são transparentes, contextualizados e conceituados (definidos). Esta é mais uma das características das propostas educativas de EJA ao processo de construção de sujeitos e modelos sociais democráticos, mediado pelo trabalho pedagógico. Em especial, pela docência.

Nesses processos, além da apropriação dos conhecimentos sociais e técnicos, vão desenvolvendo-se competências lingüísticas, orais e escritas (aprofundando o pensamento) e a competência ética (valores e atitudes).

(b) CAPACIDADE ARGUMENTATIVA E DECISÓRIA

Esta capacidade merece especial prioridade dos projetos político-pedagógicos, dos componentes curriculares que organizam o trabalho pedagógico e que, portanto, dão vida a EJA. A argumentação e a decisão são recursos imanentes à ação social. Por isso, é uma capacidade que não pode persistir alheia à reflexão e aos processos pedagógicos. Esta capacidade pode ser socializada, apropriada e refinada pelos sujeitos pedagógicos (educador e educando) e a única coisa que pode nos impedir de desenvolvê-la é a vontade. Mesmo assim, com toda resistência, a vontade cede às forças da realidade objetiva ou por esta é forjada.

O desenvolvimento desta capacidade, acreditamos, é condicionado pelo acesso oportuno às fontes de informação, ao exercício da auto-informação, ao saber manipular as novas tecnologias informáticas para construir textos originais, imagens e representações não massificadas pela mídia. Decidir sobre o uso de fontes de informação pode permitir a construção de argumentos inovadores a partir da plasticidade própria das diversas linguagens: pintura, música, teatro, cinema, poesia, entre outros. A produção e socialização de linguagens na escola são capazes de comunicar e fortalecer os sentidos e intenções que nos dominam, mas estes podem ser superados pela criatividade e originalidade da profusão de novos sentidos e imagens que os sujeitos pedagógicos podem promover através da ação educadora crítica.

Saber usar as linguagens, produzir imagens e representações conforme nossos desejos e sentimentos, com autonomia e consciência que estamos fazendo, também é uma forma de reinventar o mundo dos seres humanos a nossa maneira, manter viva a nossa individualidade no mundo massificado por simulacros. É uma forma de provocar e compartilhar novas impressões, visões e perplexidades como sujeitos pedagógicos; de produzir efeitos psíquicos e sentimentos pelas imagens e representações, por meio da capacidade argumentativa e decisória. Com o apoio dela podemos desenvolver e humanizar o território local e regional, bem como os Territórios da Cidadania (SCHEMELKES, 1994, p. 124). Esta capacidade é o novo fundamento para agir e tomar decisão no mundo contemporâneo com consciência. Essa perspectiva nos faz questionar: por quê os assentados (as), acampados (as) não podem ser capazes de desenvolver tal capacidade? Qual a contribuição que o PRONERA nos oferece para fazê-lo, pedagogicamente? Nosso otimismo diz que depende de nós, que podemos agir desde agora, apesar de todas as carências e dificuldades. Então façamos!

Os procedimentos pedagógicos ao considerarem os novos fundamentos da ação social na contemporaneidade oportunizam o desenvolvimento da capacidade argumentativa e decisória. Capacidade que é aperfeiçoada e refinada com a constante produção e manejo de textos estruturados com informações pertinentes aos diferentes contextos em que os sujeitos

pedagógicos estão inseridos, seja na educação da cidade ou na educação do campo.

Saber acessar, consultar e usar as fontes de informação oficiais, disponibilizadas hoje pela internet, é imprescindível para o desenvolvimento de habilidades de auto-informação para a produção de textos mais precisos e ancorados na realidade: textos contextualizados. O PRONERA precisa incorporar, de alguma forma, esses procedimentos à sua metodologia. Tentaremos realizar esse desafio neste projeto através de laboratório de informática, visando dotar os assentados (as) do Complexo Agrisa & Peixe de capacidade intelectual para saberem usar criticamente a informação e, com isso, elevarem a capacidade de intervir na gestão do projeto, na gestão local das políticas públicas e na mobilização dos recursos destinados às políticas públicas do campo.

Portanto, esta capacidade consiste em pressuposto básico do projeto político-pedagógico deste PRONERA, para contribuir com a construção de sujeitos autônomos. Com ele o PRONERA materializará um percurso pedagógico democratizador, a ser vivido na apropriação e manejo das atividades pedagógicas e nas técnicas de planejamento e decisão oferecidas pelo Método Altadir de Planificação Popular, que será explicado mais adiante.

No desenvolvimento desta capacidade adquire relevância significativa a superação dos limites geográficos e psicológicos. Forçando a superação do imobilismo e impotência individual pela ação coletiva. Esta capacidade será vivida neste PRONERA no percurso pedagógico das Ações Coletivas. Principalmente com a apropriação e socialização do Método Altadir de Planificação Popular. Será este aquele que permitirá os assentados (as), juntamente com a equipe de trabalho, desenvolver novos cenários e imagens que os sujeitos sociais envolvidos desejam para o Assentamento. É no processo dialógico por ele instaurado que novas imagens se esboçarão. Na explicação coletiva do que hoje é o Complexo Agrisa & Peixe e no que ele poderá se tornar com a Ação Social Planejada dos assentados (as) que vivem o seu cotidiano. Aí se forjarão imagens e representações de possibilidades concretas, ancoradas no contexto.

Não conheço melhor compreensão para esclarecer o que ocorre com as possibilidades pedagógicas abertas pelo MAPP do que o texto de Schemelkes. Muito embora, é preciso advertir, o MAPP substitui o voto pelo convencimento dialógico, no coletivo.

O direito a voz e voto [convencimento] nas reuniões, a forma como se fala, se escuta e se vota [se convence e é convencido] são indicadores de qualidade do exercício democrático. Da mesma forma, a necessidade de levar em conta o contexto das decisões, a forma de obter, socializar e interpretar as informações assim como a conveniência de prever conseqüências relativas a cada decisão são habilidades [capacidades] que, uma vez estabelecidas como hábito democrático, garantem também sua qualidade. A formação do espírito crítico e o questionamento profundo dos problemas e das propostas de solução permitem prevenir o efeito devastador da fofoca e do rumor, bem como das tentativas divisionistas e de manipulação nos grupos (SCHEMELKES, 1994, p. 128).

(c) CAPACIDADE TÉCNICA E TECNOLÓGICA

As competências técnicas (capacidades e/ou habilidades) exigem o desenvolvimento da Ciência, e este tem sua base nas instituições de ensino. Por isso, a capacidade técnica e tecnológica merece atenção redobrada por envolver a promoção e gestão do conhecimento, produzido e socializado pelas instituições de ensino. Esta capacidade está diretamente relacionada ao mundo do trabalho e, portanto, ao trabalho camponês.

Além de trabalhada nos componentes curriculares deste PRONERA esta capacidade será tratada especialmente no percurso pedagógico da economia solidária no campo. O fato de introduzirmos este percurso formativo no currículo mais amplo de EJA nos possibilitará articular os conteúdos da disciplina Trabalho e Educação existente nos currículos de Pedagogia.

A educação do campo, em suas diversas modalidades, como propõe o Manual de Operações do PRONERA, deve estar comprometida com o desenvolvimento da ciência e dos cientistas que tenham como foco o campo, como centro de suas pesquisas e reflexões. Este compromisso é condição para aperfeiçoar o trabalho camponês e o desenvolvimento do Assentamento, não só tendo em vista o desenvolvimento social, economicamente justo e

ecologicamente sustentável, mas a emancipação humana. Além de ciência do campo e da pedagogia do campo (ciências humanas e naturais da terra) temos o desafio de formar os cientistas do campo que, no caso do PRONERA, são os assentados (as). Este é o maior desafio para aqueles que querem contribuir para desenvolver a capacidade técnica e tecnológica no campo. É o que permitirá a autêntica autonomia do campo diante da perspectiva urbanocêntrica.

A formação de sujeitos autônomos e soberanos não deve se descuidar do vínculo entre trabalho e educação. Um vínculo que põe em evidência a importância do conhecimento científico. Este envolve a técnica e a tecnologia. Ora, no mundo contemporâneo se tornou mais evidente que a educação escolar é imprescindível para desenvolver o aperfeiçoamento das tecnologias. E mais, que a ação pedagógica escolar, desenvolvida pelo trabalho pedagógico –que desdobra sua materialidade em diversos espaços e múltiplas temporalidades, a partir da instituição de ensino– consiste, em si, em uma técnica que se forjou no tempo humano. O trabalho pedagógico é uma espécie de trabalho que também produz ciência e, portanto, desenvolve a capacidade técnica e tecnológica dos sujeitos que o realizam: os intelectuais.

Na história do gênero humano as técnicas pedagógicas que dinamizaram as instituições de ensino tornaram-se a principal referência para a difusão dos conhecimentos científicos. Hoje, a educação básica e a pesquisa básica acerca dessa educação se constituíram como pressupostos de todo empreendimento humano. Elas se desenvolvem no campo da Pedagogia, isto é, por todas as disciplinas que lhe dão suporte.

Na experimentação, validação e publicação das descobertas científicas se fazem presentes habilidades específicas relacionadas ao campo da Pedagogia. Ouso dizer que esta desenvolve a capacidade técnica e tecnológica de todos aqueles que atuam nas diversas áreas do conhecimento científico. As técnicas e tecnologias da ação pedagógica escolar, ao promover a escolarização básica e superior desenvolvem, ao mesmo tempo, a possibilidade de superar os problemas e desafios que o gênero humano enfrenta em sua trajetória.

O projeto político-pedagógico deste PRONERA busca desenvolver nos

sujeitos pedagógicos que atuarão no Complexo Agrisa & Peixe, os assentados (as) e a equipe de trabalho, habilidades para compreensão e resolução de problemas técnicos e tecnológicos, e não impor pacotes tecnológico-científicos para serem aplicados mecanicamente, como muitas vezes ocorre com projetos que propõem a massificação da inclusão digital (Ghiso, 1994, p. 7). Devemos estar atentos para a aquisição de identidades pessoal e cultural, vigorosa e dinâmica, mas ancoradas na vida do campo (Schemelkes, 1994, p. 127). Este consiste no princípio básico deste PRONERA.

(d) CAPACIDADE GERENCIAL

É a capacidade de manejar processos, planejar, tomar decisões adequadas, saber programar e administrar recursos na busca de resultados estrategicamente avaliados.

Tem especial importância para esta capacidade a produção e comercialização dos produtos da reforma agrária, considerando as condições dos mercados e, nestas, as cadeias produtivas desses produtos (SCHEMELKES, 1994, p. 124).

Mesmo considerando os limites intelectuais dos estudantes de EJA, mormente dos assentados (as) da Reforma Agrária, é preciso despertá-los para a necessidade de desenvolver esta capacidade. Se possível estabelecer percursos pedagógicos que promovam esta capacidade, como propomos, humildemente, neste PRONERA.

Com possibilidades de integrar à proposta básica do PRONERA à formação para o trabalho, através do percurso educativo da economia solidária no campo, e as ações coletivas, em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, poderemos contribuir para desenvolver a capacidade gerencial. Desta forma, o trabalho pedagógico neste PRONERA trabalhará esta capacidade, tanto dos assentados (as) e quanto da equipe de trabalho. Ao incorporamos este princípio às ações pedagógicas constantes dos componentes curriculares, pretende-se superar a visão preconceituosa que reduz os sujeitos que atuam em EJA a socialização e apropriação das primeiras letras, o que, em nossa visão é subestimar a

inteligência dos homens e mulheres que vivem no e do campo, em particular os sujeitos da Reforma Agrária.

Levando em conta as reflexões apresentadas até aqui, indicamos alguns princípios orientadores deste PRONERA, visando superar a seletividade e exclusão histórica da escolarização capitalista:

- Renovação dos métodos de ensino, com o fim de alcançar transcendência institucional e, assim, credibilidade social, como modalidade educativa, assumindo personalidade própria, e não um arremedo curricular que padece como norma oficial para atender jovens, adolescentes e adultos fora de faixa;
- Abolição de quaisquer condicionamentos, regulamentos ou procedimentos que tenham como resultado a discriminação dos sujeitos pedagógicos; mas, ao mesmo tempo, que valorize a qualidade, a excelência e amplie a apropriação social dos conhecimentos socializados e apropriados no campo;
- Ressocialização do saber popular com o conhecimento sistemático e científico, contribuindo para a construção, apropriação e aplicação de conteúdos que respondam com pertinência e eficácia as necessidades da vida, do trabalho e da participação sociocultural e política dos assentados (as) que vivem no Complexo Agrisa & Peixe;
- Organização e gestão democrática.

Orientado por estes princípios é fundamental ter clareza da realidade pessoal e social que os “pronerenses” se encontrarão para enfrentar os problemas coletivamente identificados na vivência dos percursos pedagógicos. Paratanto, é preciso prevê-los, ainda que intuitivamente, para vislumbrar as possíveis ações que os sujeitos poderão realizar, para não se deixarem sucumbir diante do desafios colocados por esta proposta pedagógica. Com este espírito é possível desenvolver um currículo que possa articular trabalho, educação e intervenção social, tal como sugerido por este PRONERA.

Reconhecer esta possibilidade, como condição necessária mas não suficiente, contribui para desenvolver perspectivas pró-ativas com os interlocutores diretos deste projeto, os sujeitos pedagógicos. Na nossa visão esta compreensão significa um avanço inestimável para enfrentar o desânimo, comodismo e baixo-estima do público a que este projeto se destina (Ghiso, 1994, p. 5). Características históricas de uma cultura capitalista, gestada originalmente nos burgos, marcada pela exclusão dos povos do campo.

Esta visão que enfatiza os desafios da EJA nos assentamentos da Reforma Agrária inspira-se nos pressupostos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Assume a escolarização como um processo social destinado a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de adolescentes, jovens e adultos, de todos os gêneros, cores e religiões. A escolarização em EJA também permite aos sujeitos pedagógicos ter acesso (1) aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, lógicas de solucionar problemas), através da apropriação de conhecimentos; o que permite desenvolver a capacidade intelectual e cognitiva para trabalhar com dignidade, participar da vida comunitária e do país e melhorar a qualidade de vida pessoal e coletiva; (2) formação para o trabalho cooperativo e (3) intervenção social planejada nas políticas públicas.

Todas estas dimensões convergem para a estratégia deste PRONERA: o desenvolvimento solidário e sustentável do Complexo Agrisa & Peixe. Ele procura, assim, garantir o desenvolvimento cultural de todas as assentadas (os), acampadas (os).

Se a ênfase das instituições de ensino recai sobre a produção e apropriação social de conhecimentos, não descarta as potencialidades dos valores que levam as assentadas (os) e acampadas (os) a se organizarem para conquistar o direito social à terra e à educação escolar. Dos sujeitos pedagógicos perceberem a necessidade das transformações sociais e por elas lutarem organizadamente.

Como afirma José Rivero:

Se desejarmos que a educação e o conhecimento sejam realmente molas de um processo de transformação produtiva com equidade (isto é, de desenvolvimento humano), não podemos prescindir da integração social e dos principais traços culturais de nossas sociedades. Romper a atual lógica de reprodução social supõe enfrentar um problema de enorme complexidade, atuando simultaneamente na base do sistema educativo, eliminando a exclusão e possibilitando que os jovens e adultos trabalhadores ou marginalizados de hoje dominem os códigos culturais básicos /.../. O desafio central para a educação de jovens e adultos trabalhadores está intimamente ligado à construção de uma cidadania moderna através de uma formação que propicie a todos o domínio dos códigos necessários para a participação cidadã, o desempenho produtivo e o bem-estar social. Para isso, essa educação terá

que superar velhas práticas instrumentalizadoras e reprodutivista ainda vigentes em muitos programas de formação intelectual (RIVERO, 1994, p. 18 e 19).

Buscando operacionalizar o conjunto das proposições do PRONERA, que, de algum modo, se fazem presentes no texto de José Rivero, estamos propondo um projeto político-pedagógico abrangente, que envolve uma diversidade de percursos formativos e abarca “*a participação cidadã, o desempenho produtivo e a promoção do bem-estar social*” no Complexo Agrisa & Peixe. Propomos, enfim, uma Proposta Pedagógica inovadora, dinâmica e arrojada, que traduz os princípios do Manual de Operação do PRONERA e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Uma proposta que articula elevação de escolaridade (alfabetização e ensino fundamental), trabalho (economia solidária no campo, agroecologia e agricultura familiar) e ações coletivas (ação social planejada e oficinas de políticas públicas) com monitoramento sistemático e participativo dos sujeitos pedagógicos (gestão compartilhada). Será, assim, um PRONERA que desafia todos os limites do burocratismos e partidarização que domina e dirige a escolarização brasileira.

Para isso, prevê-se a participação direta dos sujeitos que vivenciarão a operacionalização do Programa. Participação que fará de todas as temporalidades pedagógicas (tempo-escola, tempo-comunidade, tempo-estudo, tempo-planejamento) campo de pesquisa e reflexão.

Na perspectiva que estamos propondo este Programa reafirmamos o caráter da contextualidade de EJA no campo e nos assentamentos da reforma agrária. A estratégia pedagógica de nestes contextos culturais articularmos educação do campo e mundo do trabalho campesino, agricultura familiar e agroecologia. Não podemos descuidar também dos conteúdos que motivam e valorizam os pronerenses. O PRONERA é um momento sublime que, tendo em vista as condições de vida e trabalho nos assentamentos, além de promover o processo de produção e apropriação dos conhecimentos científicos, deve proporcionar uma formação integral: pessoal, laboral, artístico-cultural, que envolve gestão, planificação e intervenção em políticas públicas. Um

conjunto de ações pedagógicas voltadas para atender a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Os assentados (as), acampadas (os) além dos percursos de valorização da força de trabalho serão orientados, através das ações coletivas, a intervir nas políticas públicas propostas para o desenvolvimento do campo e dos assentamentos da Reforma Agrária.

Pode-se, assim, com tal articulação, garantir aos sujeitos pedagógicos, melhores e maiores níveis de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Numa palavra, garantir a formação integral. Além de sua integralidade este PRONERA representa uma oportunidade de organizar, em regime de colaboração de classe com os movimentos sociais, organizações da sociedade civil e setores da economia popular e solidária como o Banco do Cidadão (instituição sem fins lucrativos que promove em Alagoas o microcrédito educativo orientado em mais de 35 municípios), e em parceria com o poder local, o INCRA, empresários, Universidades, Faculdades de Formação de Professores, Entidades de Classe, Conselhos Municipais e Estadual de Educação, Igrejas e comunidades, com a intenção de promover o desenvolvimento territorial, solidário e sustentável.

A Proposta Pedagógica procura concretizar a Resolução 142 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que postula a gestão tripartite dos programas de EJA (Recomendação 9, MEC, 1994: p. 354), atendendo as exigências de atuação conjunta, que se tornam cada vez mais forte. Desta forma, o Programa buscará desenvolver ações pedagógicas que permitam despertar o prazer de conhecer. Conhecimento que não se reduz aos conteúdos formais, mas envolve o saber de gerir e planejar, coletivamente, as ações do Programa e as intervenções em políticas públicas. Com estes conhecimentos os processos que serão vivenciados poderão primar pela transparência e controle social dos próprios sujeitos pedagógicos.

Por último, cabe ressaltar dois outros princípios: de cognição e invenção, que se fazem presentes na socialização dos sujeitos pedagógicos, nos percursos educativos, na apropriação e produção dos conteúdos sugeridos pelos componentes curriculares deste Programa. Estes princípios têm uma teoria sócio-pedagógica que os embasa e lhes dá sentido, a teoria freireana.

Esta constitui a base deste projeto político-pedagógico. Façamos, então, uma breve reflexão dessa teoria.

Em primeiro lugar, a teoria da educação que fundamenta este PRONERA tem como referencial as exigências da contemporaneidade. Apóia-se em dois princípios que a lingüista norte-americana Ann Berthoff diz ser próprios da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire: a cognição e a invenção. Desta forma, é uma pedagogia para todos os seres humanos que estão permanentemente chamados a reinventar e reconstruir o mundo e a nós mesmos, pois os princípios da cognição e da invenção são universais.

O prefácio que Ann Berthoff (1990) escreve para a obra “Alfabetização - leitura do mundo, leitura da palavra”, de Freire e Macedo (1990), é uma síntese extremamente reveladora. Verdadeiro concreto, cimento armado, conceitual e informacional, que pode criar carne, vida, afeto, prazer e produzir saber e intelectuais da educação que se destinam a garantir a escolarização dos esfarrapados do mundo pelas conseqüências da desorganização organizada da economia capitalista, nacional e mundial, mas também, na contradição desta desorganização organizada, a Pedagogia da Autonomia abre uma nova e revolucionária possibilidade de reinvenção social.

Ann Berthoff elabora sua síntese, a partir das noções freireanas de reconhecimento e reinvenção. Segundo esta lingüista, se aprofundados crítica e praticamente, estes princípios permitem a reelaboração do conceito de ressocialização. Afirmamos que a elevação de escolaridade de adolescentes, jovens e adultas abre experiências de socialização (desenvolvimento de vivências e de capacidades humanas), orientadas a elevar tanto as capacidades individuais e coletivas dos sujeitos pedagógicos, mediante a internalização de novos valores, conhecimentos e a aplicação destes, quanto permite o desenvolvimento de projetos mobilizadores que contribuem para a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos. No caso do PRONERA dos assentamentos da Reforma Agrária.

A ressocialização dos assentados (as), acampadas (os) efetiva-se pela mediação do trabalho pedagógico. Isto é, pelo desenvolvimento da compreensão, das formas de atuação e transformação da realidade. Os sujeitos

pedagógicos do PRONERA, individual e coletivamente, transformam a realidade dos assentamentos da Reforma Agrária; reconstróem-na, dão a ela outra configuração e interpretação. É isto que acreditamos tornar válido este Programa.

A socialização do bebê assentado se dá através da ação e da palavra no interior do grupo social e comunitário em que nasce. A linguagem é uma das instituições sociais na qual assentados (as), acampadas (os) mergulhamos ao nascer. Neste ambiente empreendemos nossa socialização. Ninguém escapa do ambiente cultural e sócio-histórico da linguagem. O ser humano se encontra determinado pelos processos basilares que organizam a sociabilidade humana. Estes processos basilares é o trabalho humano e a linguagem. São eles os responsáveis pela cultura e pela história humana, conformam-nas e contribuem para a constituição da subjetividade e das instituições sociais. Cada qual com suas linguagens e capacidades de laborar. Nelas, os sujeitos satisfazem seus desejos, suas necessidades e seus interesses.

Diz a sociologia funcionalista e fenomenológica que a linguagem é a primeira instituição cultural do ser humano. É instituinte da pessoa humana. Quando qualquer um de nós inicia nas atividades produtivas e/ou escolares, já estamos condicionados pela *linguagem social do grupo constituído por adultos*. Mas estes adultos um dia vivenciaram a mesma história de ter que iniciar nas atividades produtivas e/ou escolares que uma geração mais jovem está a iniciar. A escola e o trabalho têm uma linguagem que é socializada e internalizada pelo adulto que, por sua vez, transfere a geração subsequente. É desta forma que compreendemos o postulado da socialização pela linguagem e não aquele que admite uma linguagem *a priori*.

O trabalho humano também constitui um outro tempo-espaco no qual o ser humano encontra a possibilidade de socialização, inclusive de refazer a personalidade previamente construída em outros tempos-espacos. Tempos-espacos, vale observar, dotados de linguagem. O que leva a pessoa personificar outros traços culturais. Essa dialética é materializada em discursos, gestos e representações que manifestam, simbolicamente, as experiências e compreensões das vivências pessoais de cada um.

As pessoas processam suas experiências como sentimento e lidam com

esses sentimentos, na cultura, com normas, obrigações familiares e de parentesco, intelectuais, sociais. Com reciprocidades, como valores, ou, através de formas mais elaboradas, na arte, ou nas convicções filosóficas e científicas, que superaram na humanização do ser humano as formas mágicas e religiosas, as formas desantropomorfisadoras (Thompson, 1981, p.189).

A escola, para todas as gerações é um tempo-espço privilegiado para refletir sobre a humanização do ser humano, compreendê-la e transformá-la. Por isso, podemos afirmar com segurança que o encontro didático e pedagógico é um tempo-espço de ressocialização através dos conhecimentos produzidos e apropriados socialmente pelos sujeitos pedagógicos.

O processo de socialização é, pois, o posicionamento do sujeito histórico-epistêmico, pessoal e social, em polêmica com a cultura do seu tempo e as experiências acumuladas pelo gênero humano. Ajudar a questioná-las, a buscar desvendar seus mistérios e suas implicações, é o que propõe a Pedagogia da Autonomia. O ato da descoberta mediado pelo trabalho pedagógico é o primeiro passo para a socialização do ser humano propriamente dito. Isto é, quando ele transita da “menoridade para a maioridade”, como propugna Kant.

O trabalho pedagógico ou intelectual permite as pessoas mergulharem em outras experiências; exercita, por exemplo, as pessoas, tomarem e devolverem a palavra, a aprenderem a conversar e dialogar com interlocutores nunca vistos, e que só conhecemos o nome. Nesse processo aprendemos a usar as palavras, a escrever textos, a representar imagens, a expressar nossos sentimentos sobre experiências vividas; aprendemos a dizê-los e a compartilhá-lo. Ao nos expressarmos desta maneira revelamos o desenvolvimento da cognição que se constrói pelos conhecimentos adquiridos a partir da ação pedagógica, ação que socializa conhecimentos para atuarmos no mundo. Processo que reconstrói o eu, o outro e o próprio mundo dos seres humanos. Este é um processo que Freire compreende como *reconhecimento*. *Não basta compreender de outra forma, é preciso fazer de outra maneira, reinventar o existente*. A conjugação destes dois princípios conforma a socialização, o princípio social mais amplo da ação pedagógica.

O princípio da socialização é, pois, reconceituado pela Pedagogia da

Autonomia como síntese da cognição e invenção. Nele, Ann Berthoff identifica a síntese do pensamento de Paulo Freire.

O processo de cognição para Berthoff (1990, p. XX) “impõe uma consciência crítica ativa por meio da qual se apreendem as analogias e desanalogias, e todos os demais atos da mente são executados, aqueles atos de nomear e definir, por meio dos quais construímos o significado”. Na verdade, faz sentido dizer que a cognição é dependente da recongnição, porque

nunca vemos, simplesmente: vemos como, em termos de, com respeito a, à luz de. Todas essas expressões assinalam os propósitos e os embaraços que constituem as fronteiras do ‘discurso’ no uso. O conceito de recongnição é um conceito com o qual e a respeito do qual devemos pensar (BERTHOFF, 1990, p. 21).

Ann Berthoff encontra, no relato de Paulo Freire, abaixo transcrito, as bases para a formulação do conceito de “processos recongnitivos”, através dos quais assentadas (os), acampadas (os), mulheres e homens ressignificam seu mundo, compreendendo-o de uma nova maneira, mais ampla e consistente. Dão um sentido novo à compreensão, à interpretação e explicação anteriores. Informa Freire:

/.../ visitamos um Círculo de Cultura de uma pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Eles tinham como uma das palavras geradoras o termo **bonito**, nome de um peixe, e, como codificação, um expressivo desenho do pequeno povoado, com sua vegetação, casas típicas, barcos pesqueiros no mar e um pescador segurando um bonito. Os aprendizes olhavam para essa codificação em silêncio. De repente, quatro deles se levantaram, como se tivessem combinado antes, e se dirigiram para a parede em que estava pendurada a codificação. Olharam atentamente para a codificação bem de perto. Depois, foram para a janela e olharam para fora. Entreolharam-se como se estivessem surpresos e, olhando novamente para a codificação, disseram: Isto é Monte Mário. Monte Mário é como isto, e nós não sabíamos (BERTHOFF, 1990, p. 21).

Para Ann Berthof, essa representação é o ato fundamental da mente, a cognição. Toda mulher e todo homem, assentadas (os), acampadas (os), têm que o realizar permanentemente; é uma questão de sobrevivência. Caso

contrário, atrofiam-se e morrem. Morrem não só espiritual, mas mesmo fisicamente. Escapar-lhe-ão o gosto de viver e de conviver, o sentido da existência se não o realizam.

O comentário de Freire sobre esse relato é que a codificação permitiu que os participantes do Círculo de Cultura conseguissem “alguma distância em relação ao próprio mundo”, uma “abstração razoável” como diz Marx (1987), e começassem a “reconhecê-lo”. Acrescenta Berthoff (1990, p. XXI):

Essa interpretação do significado da história prepara-nos para reconhecer, ademais, que ela representa a dialética essencial de toda investigação científica; mostra-nos como a concepção modela a formação de conceitos; como olhar e olhar novamente é a própria forma e configuração da exploração criativa e do pensamento crítico; como a observação é o ponto de partida indispensável para uma pedagogia do saber (BERTHOFF, 1990, p. 21).

Na verdade, afirma Berthoff (1990, p. XXI), essa história é “uma parábola dos caminhos do olhar da mente, da imaginação: enquanto a imaginação não for proclamada um direito nato do ser humano, não será concebível qualquer libertação. A história assim é uma parábola da pedagogia do saber”.

Para os intelectuais, professores ou assessores de movimentos sociais populares, os processos de cognição implicam a capacidade de identificar e respeitar o que os populares sabem, o seu conhecimento, mas, ao mesmo tempo, a competência de, a partir desse saber e do saber científico do qual devem ser portadores, ajudá-los a construir um novo saber (realizar a cognição e criatividade).

Esses processos requerem competência e habilidade para avaliar os diversos tipos de saberes e ajudar os populares a se apropriarem dos mecanismos capazes de torná-los construtores de seu conhecimento e de sua própria reinvenção, como sujeitos epistêmicos: cidadãos, intelectuais, amantes, companheiros, políticos e historiadores, tornando-se pessoas e membros de uma coletividade; enfim, seres históricos.

Introduzir novos elementos na cultura em que somos socializados provoca deslizamentos que permitem vivenciar uma nova experiência.

Experimentar outras formas de fazer e de dizer vai configurando outra cultura, possibilitando nova socialização.

A principal reinvenção que os professores radicais devem, vez por outra, se propor é precisamente diferenciar autoridade de autoritarismo e saber como encontrar isso em todos os “discursos”, em todas as construções de significado. Respeito é o correlato de reconhecimento, e a expressão disso por Paulo Freire é sempre animadora e nunca repetitiva ou sentimental.

A reinvenção exige do sujeito uma postura ativa e crítica quando reinventa uma abordagem da prática e da experiência a ser reinventada. Crítica, para Freire, significa sempre interpretar a própria interpretação, repensar os contextos, desenvolver múltiplas definições e tolerar as ambigüidades, de modo que se possa aprender, a partir da tentativa de resolvê-las. E significa a mais cuidadosa atenção ao nomear o mundo. Todo “discurso” tem embutido em si, em certo grau, a história de seus propósitos. Mas Freire nos lembra seguidamente, também, de seu caráter heurístico (gerador): nós podemos perguntar sempre “E se...?” e “Como seria se...”, como nos mostra Berthoff (1990, p. XXII). A perspectiva é, pois, provocar, provocar sempre a reflexão do sujeito. A linguagem do trabalho e da escola estimula o poder de conjecturar, de buscar alternativas de compreensão e de ação. Por isso,

Oferece o modelo de transformação social: ‘a reinvenção da sociedade que exige a reinvenção do poder’, a reinvenção é o trabalho da mente ativa; é um ato de conhecimento pelo qual reinventamos nosso ‘discurso’. Freire nunca se deixa levar por sonhos utópicos. Seus sonhos são construídos por uma imaginação crítica e inventiva, exercida - praticada - no diálogo, na nomeação e renomeação do mundo, o que orienta sua reconstrução (BERTHOFF, 1990, p. 22).

Essas possibilidades se ampliam se em vez de pensarmos binariamente: “isso” ou “aquilo”, pensarmos dialeticamente:

Em trios. Em ação cultural para a liberdade, Paulo justapõe a Igreja tradicional e a Igreja liberal, modernizante, a ‘outra linha da Igreja /.../ tão velha quanto o cristianismo mesmo - a profética’. Esta tríade - tradicional/liberal-modernizante/profética - pode servir como paradigma das dispostas [tríades] dialeticamente neste livro: autoritarismo/domesticação/mobilização; atitudes que são

ingênuas/astutas/críticas; e pedagogias que são burguesas/autoritárias/positivistas/laissez-faire/radicalmente democráticas.

E se ampliam ainda mais as possibilidades se pensarmos em tríade com um termo médio duplo: as atitudes pedagógicas caracterizadas por neutralidade/manipulação ou espontaneidade/práxis política. Metade das controvérsias que campeiam na educação podia ter um fim, se pudesse desenvolver uma consciência crítica da significação daquele 'ou' (BERTHOFF, 1990, p. 22-23).

Então, o trabalho pedagógico configura-se como um questionamento permanente das possibilidades de reflexão e de ação dos sujeitos pedagógicos, dos grupos, das instituições, das coletividades, dos assentamentos da Reforma Agrária e da sociedade. A perspectiva da Pedagogia da Autonomia nos garante uma nova visão da educação escolar em seu sentido mais amplo. E, ao mesmo tempo, nos oferece novos alicerces para propor uma nova fundamentação para a EJA no PRONERA. Como modalidade de ensino de educação básica para assentados (as), acampadas (os) da Reforma Agrária. Tal como define as Diretrizes Curriculares de Jovens e Adultos promulgadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A refundação do PRONERA se faz necessária pelo menos por duas razões:

1. construir uma clareza conceitual do trabalho pedagógico nos assentamentos da Reforma Agrária que nos permita uma efetiva comunicação sobre a maneira de entendermos o contexto social (econômico/ideológico/político) e cultural, a finalidade e papel da ação pedagógica nesse contexto;
2. orientar estratégias pedagógicas que serão adotadas para transformar a realidade social e direcionar as políticas públicas para promover a qualidade de vida dos assentamentos da Reforma Agrária, mediados pelo PRONERA; forjar nos percursos pedagógicos a socialização dos assentados (as), acampados (as) que lutam para concretizar a política pública da Reforma Agrária;
3. qualificar e capacitar os assentados (as) e acampados (as) para desenvolver rigorosos trabalhos de pesquisa, sistematização, reflexão pedagógica e reconceituação, motivando-os a tomar uma atitude de sujeitos produtores e aplicadores dos conhecimentos apropriados.

Numa palavra, exige-se empreender uma nova prática e teoria de EJA para reinventar o PRONERA. Para que esta nova atitude prático-teórica nos

torne mais críticos e corajosos para propor e introduzir novos princípios como a cognição, a invenção e a socialização nos projetos político-pedagógicos do PRONERA, sobretudo nesta modalidade de ensino que é a EJA.

Podemos sintetizar esta proposição em um quadro. E nele procurar esclarecer como a teoria sócio-pedagógica de Paulo Freire pode ser aplicada ao Complexo da Reforma Agrária. O que pode ser feito por meio de algumas perguntas simples, mas vitais para o desenvolvimento agrário dos assentamentos. Entretanto, temos consciência que estas questões só poderão ser respondidas, cabalmente, com a operacionalização desta proposta pedagógica.

Como a EJA do PRONERA pode contribuir para o Plano de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA) da Reforma Agrária?	Esta pergunta envolve, incontestavelmente, os princípios de ressocialização dos assentados (as) e acampadas (os) e, com isso, a reconstrução e a reinvenção da materialidade camponesa. O que exige um projeto político-pedagógico dotado de múltiplas temporalidades pedagógicas. Todas elas ancoradas no contexto do campo.
Qual a finalidade desta contribuição?	Aumentar e consolidar as capacidades individuais e coletivas dos assentados (as) e acampadas (os) visando promover o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável do assentamento.
Quem serão os beneficiados com esta contribuição?	Os sujeitos que lutam para concretizar a política pública da Reforma Agrária.
Como?	Pela reinvenção, recriação e continuidade do PRONERA. Continuidade que permitirá não só a formação escolar continuada, mas a produção, apropriação e aplicação dos conhecimentos científicos, com a intenção de elevar imediatamente a qualidade de vida das crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos que vivem nos assentamentos.
Para quê (meio)?	Transformar a realidade dos assentamentos da Reforma Agrária em lugares dignos de viver.

Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico que possa garantir a socialização, valorização, produção e apropriação de valores e conhecimentos que possam contribuir com o Plano de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA). Portanto, é um projeto articulado a ações já desenvolvidas pelos movimentos sociais e o INCRA. Uma proposta, como explicitado anteriormente, que envolve educação, trabalho e desenvolvimento.

Este PRONERA tem a intenção de constituir-se como exercício emancipatório e intercultural dos sujeitos pedagógicos através do desenvolvimento de competências e capacidades, são elas: lingüística, argumentativa, decisória, ética, técnica e tecnológica por meio de componentes curriculares articulados por temáticas transversais e ações coletivas. Procura situar os assentados (as) e acampadas (os) no seio das transformações contemporâneas no campo provocadas pela reestruturação das bases técnicas do capitalismo.

Ainda falta uma coisa, esclarecer o instrumento que permitirá operacionalizar esta proposta. Sem o que é impossível efetivar o projeto político-pedagógico proposto. Um método que terá que ser o suficientemente simples para ser apropriado pelas pessoas sem bestializá-las; os assentados (as), acampadas (os) que serão envolvidos nesta proposta. Este método envolve a gestão, o planejamento e o monitoramento do projeto político-pedagógico. Vamos a ele.

Método Altadir de Planificação Popular

O planejamento é um dos instrumentos que constitui a capacidade de gestão. Se entendermos por capacidade de gestão a acumulação de técnicas, métodos e habilidades para superar problemas institucionais, o método adequado de planejar é aquele que permite o ator que planeja explicar cabalmente a situação que se deseja transformar. É desta forma que o planejamento apóia a gestão. Portanto, o planejamento é uma ação que desenvolve a capacidade de direção, gerência e gestão das grandes corporações econômicas. Mas na sociedade existem inúmeras organizações que apresentam dinâmicas diversas a das empresas capitalistas. Este é o caso das organizações sociais. Como o planejamento se coloca para essas organizações que compreendemos como organizações de base? Quais as particularidades que a gestão assume nestas organizações de base? Que atores governam e como governam estas organizações?

O uso da palavra governo se refere não somente ao que é exercido desde as instituições político-administrativas do Estado, senão também à rede

de atores sociais circunscritos a diversos âmbitos específicos, encarnados nas organizações sociais de base popular. É bom esclarecer, desde já, que consideramos o assentamento da Reforma Agrária um território geográfico governado e gerido por diversos atores sociais, entre eles, os movimentos sociais (sociedade civil) e o INCRA (Governo), mas este território precisa de organização, de planejamento, de estratégias de desenvolvimento para permitir que as pessoas vivam dignamente. Pensando assim, é perfeitamente possível admitirmos como necessário o seu planejamento, trata-se então dos atores sociais que atuam nos assentamentos escolherem o melhor método para conseguirem governá-los, isto é, orientar a sua história. Para facilitar a compreensão da importância do Método Altadir de Planificação Popular neste projeto consideraremos o assentamento como organização social de base popular.

As organizações sociais de base é um campo de conflitos entre diversos atores e grupos de interesses. Com o apoio das teorias da geografia política podemos dizer que essas lutas dinamizam as organizações sociais, isto é, o poder local e institucional. Mas as organizações sociais também podem ser entendidas como espaço social público, nem privado nem estatal, mas popular; dotado de racionalidade, funcionalidade, cultura e ética singulares.

Praticar a planificação popular ou dirigir as ações é uma oportunidade acessível a todos os atores sociais (organizações populares). Nos grêmios de estudantes, associação de moradores, organizações comunitárias, movimentos sociais, cooperativas, universidades, escolas, existem atores que desejam dirigi-las. Para dirigir ou governar as organizações os atores têm que conhecer a situação. E para conhecer precisam refletir sobre ela. Ora, é a reflexão que precede e preside a ação o princípio básico do Método Altadir de Planificação Popular.

Para dirigir ou governar uma organização social, desde uma posição de poder, os atores sociais têm que planejar. E esse planejamento é feito em um contexto em que muitos atores também têm o mesmo desejo, isto é, também planejam e constroem estratégias. Esta vontade de governar que movem os atores sociais se justifica pelo status e poder conferidos legitimamente aos governantes e dirigentes. É a possibilidade de dispor de privilégios, dinheiro

e poder que movem aqueles que nos governam, chefiam e dirigem. Daí que a planificação, como reflexão (cálculo interativo) que precede e preside a ação, não é monopólio de nenhum ator. Pois o que legitima o governo e a direção de uma instituição ou organização social é saber que o governo não é vitalício, mas provisório.

O governo não é propriedade do Estado ou Município, tampouco de uma corporação empresarial privada, muito menos de partidos políticos ou sindicatos; senão uma ferramenta necessária para todo ator coletivo empenhado na realização de um projeto de intervenção social.

Esta afirmação oferece especial relevância a esse momento histórico em que a descentralização se impõe como uma perspectiva estratégica no processo de modernização das políticas públicas, das instituições públicas, e do que Gramsci (1988) chama de “instituições de vida social”.

A ampliação da capacidade de gestão das organizações populares ou de base, como as cooperativas e os movimentos sociais, constitui um fator chave para que estas possam conquistar seus objetivos na sociedade, como o direito social a educação básica pelos povos do campo. Podem contribuir para o desenvolvimento solidário e sustentável. Em outros termos, na ausência desta capacidade compromete-se a sustentabilidade dos projetos de cunho democrático e popular.

Porém, a diversidade dos atores coletivos exclui a possibilidade de se aplicar os mesmos procedimentos. Cada ator coletivo possui interesses específicos e compartilha situações diversas. A complexidade dos problemas que deve enfrentar um ator, o nível desde o qual se pratica a planificação e a capacidade técnica que o ator possui capaz de lograr seus objetivos, determinam a necessidade de desenvolver estratégias específicas.

Convém que os métodos que se apliquem em um sistema de planificação sejam coerentes, o que significa que devem partir de fundamentos teóricos comuns, e utilizar categorias metodológicas convergentes. Daí que, em nossa proposta de um sistema integral de planificação para esse Projeto, apareçam metodologias presentes em propostas como o MAPP, o ZOOP e o PES.

O Método Altadir de Planificação Popular (MAPP) se fundamenta nos

mesmos princípios teóricos sobre os quais está construído o método de Planificação Estratégico Situacional (PES) e o Método de Planejamento Orientado para Objetivos (ZOOB). Estes princípios podem ser sintetizados nas seguintes proposições:

- 1) Nas organizações sociais de base existe um número indeterminado de atores que planejam desde distintas perspectivas, daí que nenhum ator tenha assegurado a capacidade de controlar todas as variáveis envolvidas no processo de condução social;
- 2) Cada um destes atores se insere de maneira diferente na realidade, se adere a distintas ideologias, tem interesses e intenções diferenciadas, conta com várias capacidades de governo e valora (valoriza) situações desde essa perspectiva, segundo seus valores, ideologias e interesses.
- 3) Estes atores sociais são criativos e, portanto, nada pode prever seus comportamentos senão, apenas, prever e preparar-se para raciocinar velozmente ante as contingências que se originam nessa criatividade dos atores sociais, que interagem em um sistema plasmado de incertezas;
- 4) Dos princípios anteriores deduzimos que a planificação deve abarcar, necessariamente, o problema de selecionar as animosidades e vencer as resistências dos atores ao próprio plano;
- 5) A planificação é um processo incessante e contínuo no qual se revive constantemente a reflexão (cálculo interativo), a ação, a avaliação dos resultados e a correção dos rumos e/ou estratégias. O plano está feito, mas, ao mesmo tempo desfazendo-se, sempre está refazendo-se.

Estes princípios se refletem nas quatro instâncias do processo de planificação. Quem pretende atuar em uma realidade concreta e mudar os resultados insatisfatórios que observa nesta realidade, deve começar por conhecê-la e formular um modelo explicativo desde sua própria perspectiva. Isto leva o ator a visualizar um conjunto de oportunidades. Mas também a conscientizar-se de problemas ou discrepâncias entre a realidade e as normas que aceita como válidas; problemas que declara como possível de ser evitado e enfrentado, desde o seu âmbito de ação. Esses problemas podem ser ordenados de acordo com a importância ou valor que eles têm para o ator e a prioridade que este revela no seu enfrentamento. Nisto consiste a explicação situacional que revela um ator em um ambiente interativo e constitui a preocupação central do *momento explicativo da planificação*.

A partir da reconstrução do processo causal que gera os resultados que

o ator define como problemas e a identificação de suas frentes de ataque ou nós-críticos, o ator projeta os meios que estima necessários para alterar a situação atual até convertê-la em uma situação objetivo, que se propõe alcançar em um horizonte de tempo determinado. Estes meios podem ser compromissos de ação do próprio ator para alterar as causas que estão dentro de seu espaço de governabilidade ou demandas de compromissos de ação com outros atores. De qualquer modo tais compromissos visam enfrentar problemas que escapam ao seu controle. Daqui surge o conceito de Plano Dual.

Todo ator, seja qual for o seu espaço de governabilidade em uma determinada situação, formula planos que compreendam tanto o que ele mesmo se compromete a realizar para enfrentar os problemas (plano de ação) como as demandas de compromissos de ação, que somente são alcançáveis com o apoio de outros atores. Estes completam, com os recursos que controlam, o que é necessário fazer para enfrentar os problemas (plano de demandas).

O plano de ação-demanda se complementa com o plano de estimativa, se por acaso os atores envolvidos não realizam as demandas ou não cumprem os compromissos de ação assumidos. O desenho do “dever ser” e dos meios necessários e suficientes para alcançá-los constitui a tarefa central do *momento normativo da planificação*.

Reconhecer outros atores que governam em distintos âmbitos e que podem ter objetivos diferentes ou conflitivos com os nossos, nos leva a idéia de valorizar a existência de outros como possíveis aliados ou oponentes na luta por nossos objetivos. Isto, junto com as limitações que impõe-nos a escassez relativa de recursos, leva-nos a necessidade de incorporar à análise de viabilidade dos objetivos, que nós nos propomos a realizar, e das ações desenhadas para alcançá-los. Daí a necessidade de um *momento estratégico da planificação*.

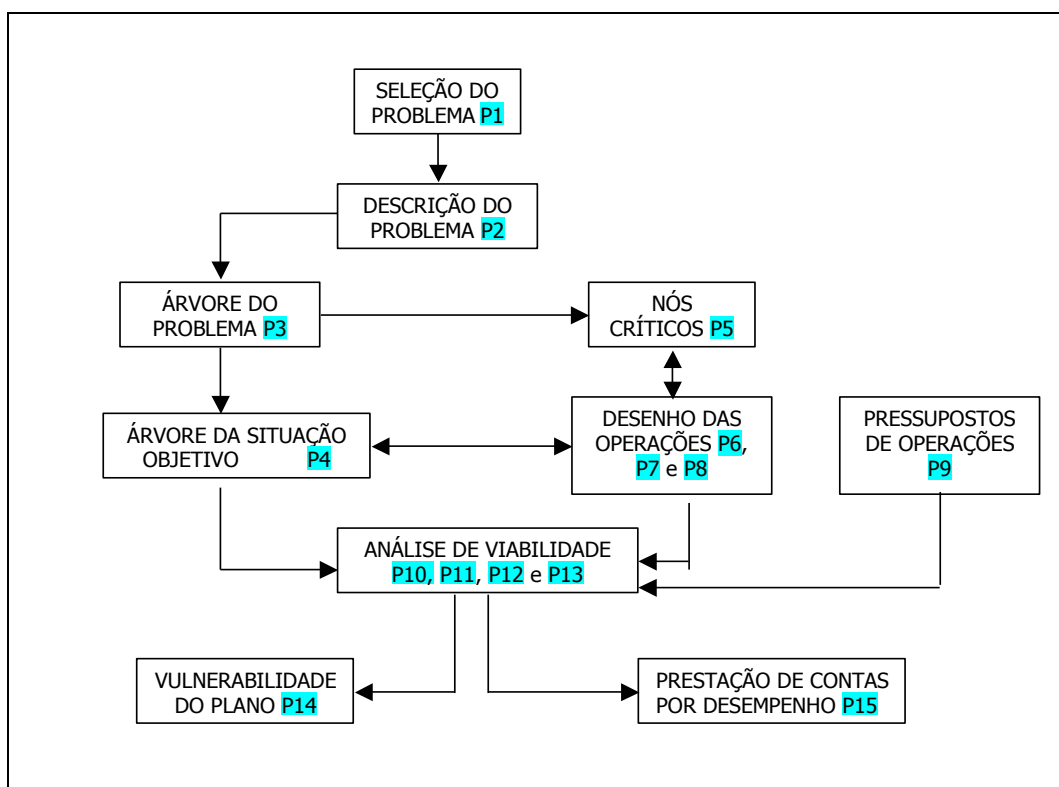
Com estes primeiros momentos, cobrimos a instância de reflexão (cálculo interativo), mas a planificação não pode estar divorciada da ação, pois nesse momento é quando realmente se efetiva o plano e onde se produz a unidade indissolúvel entre direção, planificação e gerência. O desenho e

regulação de métodos e instâncias de avaliação e controle de planos, forma parte do processo de planificação e nele joga um papel muito relevante no sistema de petição e prestações de contas. Estas constituem as principais tarefas do *momento tático e operacional da planificação*.

Por último, a incerteza perpassa a realização de todo plano, nos obriga a examinar quão sólidas são as bases de seus sustentáculos e a preparar ações alternativas para evitar as contingências, pois estas podem invalidar as estratégias planejadas sob certas circunstâncias, fragilizando nosso plano. Isso pode acontecer ao longo da execução do Projeto. Daí a importância da análise de vulnerabilidade do plano.

O MAPP considera um conjunto de instrumentos que recorrem aos princípios teóricos que inspiram o método. Estes instrumentos são os pertinentes para cada uma das instâncias da reflexão que precede e preside a ação (cálculo interativo) e adequados às necessidades das organizações as quais está dirigido.

PASSOS DO MAPP



Pesquisa, Informação e Monitoramento

Este Projeto envolve considerável público distribuído entre três municípios: São Luís do Quitunde, Flecheiras e Joaquim Gomes. Tem como maior desafio promover a elevação de escolaridade das assentadas (os) do Complexo Agrisa & Peixe, e toma como eixo estruturante a modalidade EJA. Propõe-se a trabalhar o currículo de uma forma original e inovadora, pois integra educação, trabalho e promoção do desenvolvimento social, por meio de ações coletivas, à proposta do Manual de Operação do PRONERA. Tudo isso articulado a uma gestão compartilhada que toma o Método Altadir de Planificação Popular e outros instrumentos metodológicos para garantir as exigências do Manual e operacionalizar as ações propostas. Desta forma, a organização do trabalho pedagógico, expressa no currículo proposto, rompe com a lógica do pensar e fazer fragmentado, por setores e etapas, segmentando processos formativos complexos e indivisíveis. Todas essas ações articuladas contribuem para alcançar as metas estabelecidas.

O desenvolvimento sustentável e solidário para o qual este Projeto pretende contribuir, valoriza a interdependência, a interação e a intercooperação entre os sujeitos coletivos, driblando os procedimentos burocráticos. O desenvolvimento sustentável e solidário do Complexo Agrisa & Peixe é aberto à comunidade e exige um projeto político-pedagógico com ele comprometido. Este deve possibilitar processos educativos norteados pela *ecovisão*, isto é, comprometido em materializar a sustentabilidade integrando trabalho, educação e desenvolvimento.

O pressuposto deste desenvolvimento é a gestão colegiada: a participação compartilhada e comprometida com a autonomia do Assentamento. Gestão que vem ganhando importante ênfase no campo da educação escolar, principalmente na modalidade EJA. Sobre esse entrelaçamento, a Conferência de Tibilisi sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO e PNUMA, em 1977, reconheceu a comunidade como fundamento do desenvolvimento solidário e sustentável. Segundo sua epígrafe, a consciência se forja “na vida diária da coletividade, [é] em face dos problemas que nela se apresentam que as pessoas e os grupos sociais se

interessam pela qualidade do meio ambiente, procurando considerá-la e melhorá-la” (1977, p. 44).

As formas predatórias de desenvolvimento, baseadas na ética capitalista: na apropriação privada das riquezas produzidas socialmente, levam homens e mulheres tomarem consciência dos limites do desenvolvimento capitalista, em contraposição a humanização do ser humano, enunciada como projeto inacabado na modernidade. É a mesma Conferência de Tibilisi que chama a atenção para este fato. Para a necessidade de se realizar “novas pesquisas, visando avaliar as possíveis conseqüências das tecnologias empregadas atualmente, bem como elaborar outras adequadas à utilização econômica dos recursos e a prevenção das diversas fontes de poluição em seu ponto de origem” (1977, p. 28).

Ora, a articulação entre trabalho e educação no âmbito da EJA, desde que inclua nos princípios de desenvolvimento sustentável e solidário, eixo estruturante da educação ambiental, e no projeto emancipatório na modernidade, é uma potente alternativa à barbárie, desde que autogerida pelos sujeitos pedagógicos. Organizados desta forma os projetos formativos podem contrapor-se à reprodução destrutiva do capitalismo. Sendo assim, não devemos temer em assumir essa possibilidade política e histórica do desenvolvimento sustentável e solidário. É uma alternativa de enfrentar a hegemonia do capital no mundo globalizado. E se este enfrentamento não for realizado aumentarão as dificuldades para a promoção da humanização.

No que tange a este Projeto para alcançar o desenvolvimento sustentável e solidário, propõem-se a imbricação das seguintes ações: a) Elevação de escolaridade (alfabetização e ensino fundamental); b) Formação específica e avançada em Economia Solidária no Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar; c) Ações Coletivas (Ação Social Planejada e Oficinas de Políticas Públicas e Sociais). Esta proposição integra educação, trabalho e intervenção em políticas públicas e planejará suas intervenções sociais no Assentamento pelos Núcleos de Desenvolvimento da Agricultura Familiar e Camponesa (NUDAF) e pelos Grupos de Organização Social da Terra (GOST). Os planos de ações estratégicas serão formulados por GOST de saúde pública, saúde da família, saúde da mulher, EJA, geração de renda,

cultura camponesa, agricultura familiar, direitos humanos à alimentação, nutrição, soberania alimentar, saneamento básico, gênero, a depender da concordância dos assentados (as). Todas com fortes impactos para o desenvolvimento do Assentamento.

Para alcançar tal missão vislumbramos responder alguns questionamentos na medida em que aconteçam as ações formativas do Projeto: quais as possibilidades de gerar renda no assentamento? Que motivações podem ser desenvolvidas para mobilizar jovens, adolescentes e adultos nos percursos formativos do Projeto? Que estratégias são necessárias para vincular o Projeto ao Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA)? Que outros investimentos e ações são necessários para garantir a sustentabilidade das ações deste PRONERA, após a sua conclusão, daqui a 24 meses? Que tipo de gestão, informações e outros recursos fazem-se necessários para garantir a exequibilidade do Projeto? Como fazer os assentados (as) se apoderarem do que é essencial neste Projeto: os conhecimentos básicos que desenvolvem a cognição para, num futuro próximo, terem a capacidade de fazerem o mesmo com os conhecimentos científicos?

A intervenção mediada pelo Projeto será uma intervenção planejada pelos diversos atores envolvidos. Isto implica articular, sincronicamente, três processos simultâneos: (1º) é necessário dispor de uma metodologia de monitoramento favorável ao controle das ações e baseada num sistema informacional de petição e prestações de contas; (2º) é necessário pesquisas quantitativas e qualitativas que forneçam indicadores socioeconômicos, educativos e organizacionais, sobre a situação dos sujeitos pedagógicos envolvidos: o perfil propriamente dito, para subsidiar as decisões coletivas, e evitar desperdícios de tempo e recursos. Mas também, (3º) que contribua para consolidar a memória e divulgá-la ao público, por meio dos mais diversos meios de comunicação, inclusive monografias, dissertações e teses, nos congressos, seminários e encontros entre os pesquisadores.

Vale ressaltar que as pesquisas serão realizadas em momentos distintos: (1) levantamento primário das características sociais, econômicas e culturais do Assentamento, a fim de identificar a situação real no início do Projeto. E,

num segundo momento, (2) realizar pesquisas para mensurar o impacto do Projeto e das mudanças ocorridas durante o acontecer dos percursos pedagógicos.

Serão elaborados categorias e indicadores sociais, econômicos, culturais e educacionais sobre os resultados atingidos pelos Grupos de Organização Social da Terra (GOST), bem como, serão detectados os entraves enfrentados pelos mesmos. O que será possível, mediante a criação de um Banco de Dados, de responsabilidade da equipe gestora do Projeto, que realizará a Pesquisa & Monitoramento. À equipe gestora integrará pesquisadores que desenvolverão informações sobre o Assentamento para permitir que se desenvolvam ações necessárias para alcançar as metas estabelecidas.

Vem se constituindo uma necessidade básica de incluir o monitoramento baseado em pesquisas quantitativas e qualitativas, como recursos metodológicos e técnicos em Projetos desta natureza. Acredita-se que com ele consegue-se o rigor para estabelecer as análises sobre os resultados do Projeto. Então analisemos alguns princípios básicos do monitoramento que está sendo proposto como instrumento adequado para operacionalização do Projeto.

O Monitoramento é um instrumento necessário na tomada de decisão da gestão do Projeto. Seu papel é contribuir para constituição de uma *sala de situações* que avalia e ajusta, em tempo eficiente, o alcance das metas do plano, tornando possível a correção e os desvios dos resultados do Projeto. Nesse sentido, a avaliação calcada no trinômio *ação-reflexão-ação* se faz de forma processual e não pontual, no término deste PRONERA.

Para o gestor de projetos voltado para a intervenção social, a informação é o meio que permite conhecer a realidade em que se atua e verificar o resultado do impacto da intervenção. Disso depende a capacidade para alterar oportunamente suas decisões se as metas alcançadas se afastam ou desviam da direcionalidade projetada.

A informação é também o dado frio que luta para entrar no ambiente cálido do gestor cercado de adutores e otimismo ingênuo, o que é inevitável

em realidades conflitivas. Próprio de ambientes hierarquizados. O compromisso nos envolve, distorcendo nossa visão, intensifica a *cegueira situacional* e pode confundir intenções com estratégias. Sem informação oportuna, confiável e relevante, não se identificam os problemas, não se os ataca à tempo, tarda a ação corretiva que orienta a eficácia das ações sociais planejadas, criando distorções entre resultados previstos e alcançados em situações concretas.

O monitoramento da gestão pública (não confundir com estatal) responde a este princípio elementar: não se pode conduzir com eficácia se o dirigente não conhece, de maneira contínua e mais objetiva possível, os *sinais vitais* da gestão de projetos, se ignora os *sinais vitais* da situação em que atua.

Um sistema de informação casuístico, parcial, assistemático, intermitente, instável, disperso e sobrecarregado de dados primários irrelevantes é um *aparato sensorial* defeituoso que limita significativamente a capacidade de uma organização se sintonizar com a situação, identificar problemas atuais e potenciais, avaliar os resultados de sua ação e corrigir, oportunamente, os desvios das estratégias traçadas.

Portanto, gestão e planejamento atuam, simultaneamente, sobre a realidade complexa de qualquer organização e o próprio Projeto é uma organização, eivado de conflitos, mas também de cooperação. São imanentes ao Projeto interesses distintos, incertezas, surpresas e problemas. Nele repousa como debilidade latente a capacidade humana de *predição*. Diante deste limite, presente em toda organização social de base, o *acerto* dos gestores do Projeto não depende, no principal, do conhecimento antecipado do futuro, senão, essencialmente, de sua capacidade para *corrigir* o quanto antes os *desvios* de sua ação estratégica. Na cadeia seguinte a trajetória da ação dá mostra como pode ser compensado as estratégias sobre o futuro:

ação=>reflexão=>ação=>reflexão

O cálculo da planificação, seja de *predição* ou *previsão*, está apoiado tanto na arte da política como no conjunto de *ciências brandas*, e é inevitavelmente defeituoso. O sistema político, econômico e social tem

muitas características de um *jogo criativo* sujeito a regras difusas, onde *nada pode conhecer o futuro*. Somente podemos fazer conjecturas e apostas com o melhor fundamento possível. A predição segura não é possível, e a capacidade de correção oportuna deve compensar a debilidade inevitável das predições, próprias da exploração do futuro em sistemas complexos e criativos. Diante destas dificuldades é necessário recordar que a informação não somente é a base das qualidades das predições e previsões, senão, além disso, é fundamento da correção oportuna das deficiências do cálculo de planificação.

Muitas vezes, a informação é desagradável e contradiz nossos desejos. Além disso, a informação oportuna, contínua, veraz e pertinente é difícil de se obter e interpretar. Em troca, as apreciações conjunturais interessadas, carregadas de subjetividade voluntarista, proliferam com facilidade no ambiente do gestor. A informação veraz, as vezes agrada, mas a maioria das vezes incomoda. Por isso, facilmente, na rotina da gestão, a apreciação situacional casuística acomodada às lentes que moldam os desejos do dirigente substitui a informação verificável e anula ou debilita a demanda por monitoramento sistemático.

Se na prática da gestão de projetos voltados para a intervenção social domina a carência de métodos e prevalece a improvisação matizada com a planificação tradicional determinística, parcial e tecnocrática, se debilita ou se extingue a pressão por informação capaz de dar resposta às interrogações que apressam o gestor.

O monitoramento não tem espaço útil de trabalho nas práticas tradicionais de gestão. Daí a importância dos métodos de gestão para elevar a qualidade da gestão pública. A concepção contemporânea de políticas públicas assume que o gestor planeja, com algum método estratégico, o âmbito de suas ações e, necessariamente, demanda monitoramento. Neste caso, a resposta informada a certas interrogações é inevitável para não avançar às cegas ou mudar desnecessariamente de rumo ou de meios.

O método de planejamento que será utilizado pelo Projeto é exatamente a ferramenta de planificação popular e, em sua prática, necessita de respostas precisas às seguintes perguntas:

- Como vai a gestão? Qual o resultado do balanço global da gestão?
- Em que medida se estão cumprindo os compromissos sobre os objetivos e as metas?
- As decisões tomadas conduzem a um enfrentamento eficaz dos problemas que concentram o foco de atenção do gestor?
- Quais são as principais causas do êxito ou fracasso da gestão deste Projeto?
- O que deve ser corrigido para resistir ou se contrapor as falhas identificadas? O que deve ser preservado?
- É necessário ou inevitável mudar os objetivos e as metas?
- Quanto pesa nas falhas as *circunstâncias* ou variáveis fora do controle do ator?

A resposta a estas perguntas começa por uma base objetiva de informações verificáveis, elaboradas em termos quantitativos e qualitativos, que fornece a confiança necessária, oportuna e relevante para a gestão do Projeto. Essa produção de informações é um elemento chave do *aparato sensorial do processo de deliberações ou decisões*.

O aparato sensorial de um projeto se compõe, portanto, de um conjunto de *antenas* que captam e pretendem antecipar o que vai ou pode ir mal. A antena é uma metáfora útil para compreender o papel que jogam os diversos tipos de indicadores que alimentam o processo de decisão. Boas antenas e boa capacidade de deliberação são condições essenciais de uma alta capacidade de gestão.

Gestão Compartilhada

Com a intenção de fazer uma exposição didática da gestão deste projeto indicamos abaixo o desenho que a sintetiza e a torná-la mais compreensível.



Fundamentados no que consideramos ser a orientação estratégica do Manual de Operações do PRONERA: a socialização e apropriação dos conhecimentos básicos. Todas as ações convergem para esta missão. Ainda que o Projeto seja um todo orgânico e integrado, detalharemos, didaticamente, a seguir, as ações e momentos de seu desdobramento, que consideramos explicar como atingiremos as metas expostas na página 15.

O Projeto tem como estratégia a elevação de escolaridade de 500 assentados (as) do Complexo Agrisa & Peixe através da modalidade EJA. Procura concretizá-la através de uma estrutura funcional que se efetiva pelos Núcleos de Desenvolvimento da Agricultura Familiar (NUDAF). O NUDAF materializa suas ações através da Gestão Compartilhada cuja base são os

Grupos de Organização Social da Terra (GOST). Estes são constituídos pelos assentados (as) e a equipe de trabalho. Propomos a constituição dos seguintes GOST: saúde pública, saúde da família, saúde da mulher, EJA, geração de renda, cultura camponesa, agricultura familiar, direitos humanos à alimentação, nutrição, soberania alimentar, saneamento básico, gênero, lazer e esporte no campo, a depender da concordância dos assentados (as). Os GOST são operacionalizados pela combinação do Método Altadir de Planificação Popular (MAPP) com o Planejamento Orientado para Objetivos (ZOOP), formas de planejar a gestão das ações dos GOST.

Em linhas gerais, a metodologia que operacionaliza o Projeto, pode ser sintetizada nos seguintes termos:

- ✓ Os NUDAF são constituídos pelos militantes dos movimentos sociais, que são trabalhadores rurais. O número de Núcleos depende do número de movimentos sociais que atuam no Assentamento. Como são três os movimentos presentes no Complexo Agrisa & Peixe então serão constituídos três NUDAF. Cada Núcleo é composto por vários GOST. São eles: saúde pública, saúde da família, saúde da mulher, EJA, geração de renda, cultura camponesa, agricultura familiar, direitos humanos à alimentação, nutrição, soberania alimentar, saneamento básico, gênero, lazer e esporte no campo e comunicação social, a depender da concordância dos assentados (as). Portanto, 14 GOST. Os participantes desses Grupos são os próprios assentados (as), dele toda equipe de trabalho também participará ativamente. Esta organicidade permite a participação efetiva dos movimentos sociais, dos assentados (as) e dos educadores no planejamento e gestão do Programa nas ações coletivas;
- ✓ Como são 500 os assentados (as) que participarão do Projeto, serão constituídas 25 turmas de 20 estudantes de EJA, no próprio Assentamento. O Assentamento dispõe de estrutura física para isso.
- ✓ Os encontros didáticos e pedagógicos (aulas) serão realizados por 25 educadores indicados pelos movimentos sociais e selecionados pela Equipe Pedagógica [os coordenadores do Projeto (2), coordenadores pedagógicos (2), pesquisador especializado em agroecologia e agricultura familiar (1), técnicos agrícolas dos movimentos sociais (3), representante institucional do INCRA (1) e representante dos Municípios (como três Municípios estão envolvidos, teremos 3 representantes)], um total de 12 membros.
- ✓ Os educadores selecionados, em número de 25 –pois o Manual propõe a constituição de 20 pronerenses por turma no 1º Segmento ou Ciclo de EJA–, terão a tarefa de alfabetizar 500 assentados (as), durante os primeiros 6 meses do Projeto, com apoio de 2 coordenadores locais (indicados pelos movimentos sociais e selecionados pela equipe

pedagógica, cada coordenador local acompanhará 250 pronerenses) e 2 estudantes universitários (também selecionados pela equipe pedagógica; cada 1 acompanhará 250 PRONERAnos/as). Os outros seis meses restantes, que corresponde ainda ao 1º Segmento ou Ciclo de EJA, será realizado por um educador com Licenciatura Plena, selecionado pela Equipe Pedagógica que coordenará o Projeto, conforme prescreve o Manual de Operação do PRONERA.

- ✓ Os 12 meses restantes do Projeto, que compreendem o 2º Segmento ou Ciclo do Ensino Fundamental, serão trabalhados, pedagogicamente, por educadores com Licenciatura Plena. Neste 2º Segmento o Manual Operacional do PRONERA sugere a constituição de 40 pronerenses por turma, o que corresponderá se não houver evasão, a metade do número de turmas comparadas ao 1º Segmento ou Ciclo de EJA. Portanto, 12,5 turmas em vez de 20. Neste 2º Ciclo ou Segmento também diminuirá o número de educadores em função da diminuição do número de turmas, passando para 12,5 educadores com Licenciatura Plena.
- ✓ Os pronerenses são subsidiados pelos coordenadores locais e estagiários e acompanhados pelos coordenadores do Projeto, coordenadores pedagógicos e pesquisador especialista em agroecologia e agricultura familiar. Expomos nestes itens supracitados a logística e metodologia de como se organizarão as turmas, a equipe de trabalho e as atribuições de cada membro que compõe esta equipe;
- ✓ A Equipe Pedagógica também será responsável por desenvolver **Ações Coletivas** que compreendem as **Oficinas de Políticas Públicas e Sociais** (OPPS) e a **Ação Social Planejada** (ASP). Uma das atividades das Ações Sociais Planejadas é a visita à empreendimento econômicos solidários agroecológicos (EESA), já consolidados, que alcançaram sustentabilidade. Estas visitas objetivam aproximar os pronerenses (trabalhadores rurais) das experiências associativas solidárias e exitosas. Mas, mais do que visitar as Ações Coletivas abrangem dois momentos característicos. O primeiro são as pesquisas diagnósticas realizadas pelos GOST, através de levantamento de dados pertinentes aos temas anteriormente citados: saúde pública, saúde da família, saúde da mulher, EJA, geração de renda, cultura camponesa, agricultura familiar, direitos humanos à alimentação, nutrição, soberania alimentar, saneamento básico, gênero, lazer e esporte no campo. Dados recolhidos junto às famílias que residem no Assentamento. Estas informações serão sistematizadas e categorizadas. Depois disto os dados servirão como base para elaboração de Planos de Ação Social Planejada, utilizando o Método Altadir de Planificação Popular, em cada tema, pelos assentados (as) e toda equipe pedagógica. Planos que orientarão os movimentos sociais a intervirem com mais consciência e organização nas políticas públicas do campo. Principalmente no Território da Cidadania a quem o Assentamento está vinculado. O Plano também poderá contribuir para os movimentos sociais intervirem nas políticas públicas promovidas pelo poder local. Para desenvolver tais Ações teremos uma carga horária específica;
- ✓ Outra coisa que a Equipe Pedagógica contribuirá para realizar são **Oficinas de Políticas Públicas e Sociais** (OPPS). Para realização

destas Oficinas sugere-se e orienta-se que cada assentado (a), acampado (a) convide, e leve efetivamente, pelo menos 2 assentados (as). Essas OPPS são realizadas pelos NUDAF. Assim, quanto maior o número de famílias os movimentos sociais acompanharem maior será o número de pessoas que participarão das Oficinas. Como o número de pronerenses totaliza 500 pessoas, o total de participantes será 1000 assentados (as) por OPPS. Estas Oficinas envolvem um dia de trabalho. Serão realizadas semestralmente, o que totalizará 4 OPPS durante os 24 meses do Projeto, nos finais de semana, com a maior divulgação possível. Utilizando-se, nesse caso, todos os meios de comunicação disponíveis: mídia e carro de som, que circulará nas ruas do Assentamento, anunciando e convidando todos os assentados (as). Como é uma atividade que se realiza durante 8 a 10 horas, o Projeto oferecerá refeição para todos os participantes, em parceria, principalmente, com o INCRA-AL. Apesar de envolver muitas pessoas seu formato facilita a realização. Seu esquema é o seguinte: (a) Apresentação de trabalhos dos pronerenses, orientados pelos educadores, sobre os temas pesquisados e planejados pelos GOST, utilizado-se de linguagens verbais e/ou não verbais (3 horas, distribuídas em 15 minutos, para cada apresentação); (b) Seminário de um especialista sobre os tema diagnosticados no Assentamento (30 min); (c) Refeição (1:30 min); (d) Debates entre os diversos GOST; (e) Sistematização das apresentações dos pronerenses e do seminário (2 hora); (f) Plenária (1 hora); (g) Atividade Cultura;

- ✓ Os coordenadores pedagógicos farão a mediação entre os NUDAF, o Poder Local, os GOST e a coordenação do Projeto, visando integrar todos ao ambiente sócio-comunitário, onde se realizam os Projetos de Intervenção em Políticas Públicas. Estes Projetos são desenvolvidos nos GOST e reformulados nas OPPS. Destas participam todos os integrantes de cada NUDAF. Dentre os Projetos de intervenção se destaca o **Projeto Cinema na Rede**, desenvolvido pelo GOST de Comunicação Social, onde se discutem diversos temas transversais, através de filmes educativos.
- ✓ Trimestralmente os GOST avaliam, coletivamente, seus Projetos e ações que realizam no assentamento e, mensalmente, os participantes do NUDAF se encontram para avaliar o Projeto. Esta foi a forma que o Projeto encontrou para converter a avaliação em momento de formação de todos os participantes do Projeto. Esses encontros serão organizados no formato de Seminários. Assim, na avaliação torna-se possível a troca de experiências, informações e conquistas. Esta é a metodologia que orienta a avaliação processual.
- ✓ Nos Seminários do NUDAF se desenvolverá diversos percursos pedagógicos: formação técnica e focalizada em agroecologia e agricultura familiar e formação específica e avançada em economia solidária no campo.

A vivência desses diversos percursos pedagógicos nos NUDAF, leva o Assentamento, de forma mais organizada, ir atuando coletivamente, através

dos GOST, na resolução de problemas e atendimento de suas demandas, ora reivindicando do poder local os benefícios das políticas públicas vigentes (saúde, educação, segurança, transporte, entre outros) para elevar a qualidade de vida no Assentamento, ora criando possibilidade de intervenção nas políticas públicas através de elaboração de projetos e programas para concorrer os recursos editados pelos diversos Ministérios e o Território da Cidadania.

Para o Assentamento poder consolidar esse Projeto se propõe a realizar a intercooperação. O que permitirá o Projeto viabilizar treinamentos e capacitações, visando elevar o desenvolvimento local sustentável, a autonomia pessoal e coletiva.

O percurso formativo é orientado por uma estrutura curricular integrada, onde o Core Curriculum é norteado pelo Desenvolvimento Territorial, Economicamente Justo e Ecologicamente Sustentável. Este currículo contempla a elaboração e/ou organização de [1] diversos cadernos pedagógicos (Alfabetização e Ensino Fundamental); [2] um caderno de agroecologia e agricultura familiar e [3] um de economia solidária no campo. Esses cadernos organizam os conteúdos orientados por eixos temáticos.

O Projeto também desenvolverá a formação técnica em agroecologia, que será orientada para estimular a organização de empreendimentos econômicos solidários agroecológicos no Assentamento, como os Círculos Agroecológicos de Policultura ou PAIS/SEBRAE. Formação que será desenvolvida em articulação com os diagnósticos realizados pelos GOST. Este diagnóstico identifica as potencialidades econômicas dos assentamentos e, assim fazendo, cria oportunidades para desenvolver competências e habilidades dentro das modalidades educativas do Projeto. A Proposta deste Projeto admite a montagem de empreendimentos econômicos solidários agroecológicos em parceria com SEBRAE (PAIS).

O Projeto se viabiliza através de uma Gestão Compartilhada, fundada nos princípios da democracia participativa e colegiada, para viabilizar a definição das ações e decisões. Este será gerido com a participação dos principais atores sociais envolvidos, são eles: UFAL, Movimentos Sociais da Terra, INCRA/AL e o Escola Agrotécnica de Satuba, Secretaria Estadual e

Municipal de Educação e Agricultura Familiar mediados pela equipe de coordenação técnica, composto pelo assistente pedagógico e pesquisador social. Esta equipe terá como função avaliar e monitorar as ações do Projeto, referente aos objetivos, atividades e metas, bem como realizará o controle social.

O Complexo participará, fundamentalmente, das ações coletivas, que são de dois tipos: oficinas de políticas públicas e ações sociais planejadas. Estas ações têm a finalidade de integrar o NUDAF ao Complexo ampliando o poder local e o universo cultural dos estudantes, além de contribuir para ampliar o potencial político e organizativo do Assentamento com os Projetos de Intervenção Social, realizados pelos GOST (Grupos de Organização Social da Terra), com acompanhamento da Equipe Pedagógica. Nestes Grupos os trabalhadores terão atribuições específicas dentro do Projeto. Mas compete aos mesmos monitorar controlar socialmente as ações do Projeto.

4. COMPONENTES CURRICULARES E PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS¹³⁵

ENSINO FUNDAMENTAL – ALFABETIZAÇÃO E ANOS INICIAIS 1º CICLO					
META	CERTIFICAR JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE EJA - A PARTIR DE 15 ANOS -				
MOD	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	CH	TT	DIAS
1	A socialização do ser humano pelos códigos lingüísticos e poder de criar imagens e representações.	Sistematização e Planejamento do 1º Ciclo ¹³⁶	20 h/a	112 h/a	24
		Sistematização e Planejamento do Módulo 1 ¹³⁷	16 h/a		
		Alfabetização	80 h/a		
2	A socialização do ser humano pelos códigos lingüísticos e poder de criar imagens e representações.	Sistematização e Planejamento do Módulo 2	16 h/a	96 h/a	22
		Alfabetização	80 h/a		
3	A socialização do ser humano pelos códigos lingüísticos e poder de criar imagens e representações.	Sistematização e Planejamento do Módulo 3	16 h/a	108 h/a	24
		Alfabetização	80 h/a		
		Ação Social Planejada ¹³⁸ (Seminários)	12 h/a		

¹³⁵ Estes Quadros e Notas Explicativas compreendem os Itens 4 a 7 do Manual de Operações do PRONERA para EJA.

¹³⁶ Dois Seminários de 8 h/a com os coordenadores (aos sábados) e 1 Encontro de 4 h/a entre os educadores, estagiários e coordenadores locais, após os Seminários (durante a semana e antes do 2º Seminário), para refletir e sistematizar os Seminários realizados. A Sistematização e Planejamento dos Ciclos que compõe a proposta curricular antecederão a execução dos Módulos correspondentes aos Ciclos. Assim, em cada encerramento dos Ciclos haverá uma formação de toda a equipe para executar o Ciclo subsequente. Momento em que avaliaremos todas as ações pedagógicas do Ciclo anterior: o que foi proposto, o que foi realizado, os problemas e as sugestões para melhorar o Ciclo que se iniciará. As Sistematizações e Planejamento gerarão um Relatório Técnico. Consideramos que estes Seminários são momentos de formação de toda a equipe. A responsabilidade da organização e realização desses Seminários é dos coordenadores do Projeto. Essa observação também é pertinente aos Seminários dos Módulos, que são de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos e coordenadores locais.

¹³⁷ Quatro Seminários de 4 h/a, realizados as sábados, com toda equipe pedagógica, para discutir os conteúdos, formas dinâmicas de trabalhá-los e avaliá-los, com estabelecimento de critérios que consigam mensurar o desenvolvimento cognitivo, a capacidade criativa e a socialização dos estudantes nos diversos percursos pedagógicos vivenciados.

¹³⁸ A Ação Social Planejada, como já foi anteriormente explicado, é uma ação pedagógica que compõe as Ações Coletivas. As atividades e carga horária a ela destinada objetiva a realização de diagnóstico do Complexo Agrisa & Peixe que será realizada pelos Grupos de Organização Social da Terra (GOST). São atividades pedagógicas realizadas no tempo-comunidade. Dois momentos caracterizam a Ação Social Planejada: primeiro o levantamento de dados que indicam a **situação da saúde** (da mulher, da família, nutrição, soberania alimentar, epidemiologia), **do trabalho** (geração de renda e desenvolvimento humano), **da cultura** (esporte e lazer, eventos culturais, grupos folclóricos etc.), **dos direitos humanos** (violência, direitos sociais, cidadania) e **da economia** (potencialidades, profissionais existentes, cultivos existentes, produtos comercializados etc.) do Assentamento. No segundo momento da Ação Social Planejada será socializado o Método Altadir de Planificação Popular para, a partir dos dados colhidos junto aos assentados (as) explicarmos as causas e conseqüências dos problemas existentes e construirmos projetos de intervenção nas políticas públicas, voltados para o desenvolvimento do Assentamento.

4	A socialização do ser humano pelos códigos lingüísticos e poder de criar imagens e representações.	Sistematização e Planejamento do Módulo 4	16 h/a	96 h/a	22
		Alfabetização	80 h/a		
5	A socialização do ser humano pelos códigos lingüísticos e poder de criar imagens e representações.	Sistematização e Planejamento do Módulo 5	16 h/a	96 h/a	22
		Alfabetização	80 h/a		
6	A socialização do ser humano pelos códigos lingüísticos e poder de criar imagens e representações.	Sistematização e Planejamento do Módulo 6	16 h/a	113 h/a	24
		Alfabetização	80 h/a		
		Oficinas de Políticas Públicas e Sociais ¹³⁹	8 h/a		
		Ação Social Planejada (Seminários)	9 h/a		
7	A Terra como Dádiva do Gênero Humano e a Economia de Subsistência	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	108 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)			
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)	12 h/a		
		Sistematização e Planejamento do Módulo 7	16 h/a		
8	Ser Humano, Natureza e Trabalho: perspectiva originária do trabalho humano	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	108 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)			
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)	12 h/a		
		Sistematização e Planejamento do Módulo 8	16 h/a		

Nos primeiros seis meses, no Nível 1 do Projeto, que corresponde ao período de Alfabetização, realizaremos dois Seminários trimestrais para explicar, a todos os envolvidos no Projeto, a sistemática e logística da Ação Social Planejada. Nos seis últimos meses que constituem os Anos Iniciais do Projeto, conforme orienta as diretrizes do Manual de Operação do PRONERA, começaremos então a realizar o Diagnóstico do Assentamento com instrumentos de pesquisa adequados, considerando as metas que se quer alcançar. Por último. Nos Anos Finais (2º Segmento ou Ciclo da modalidade EJA), construiremos os Projetos. Deste os 12 meses que correspondem o 2º Ciclo de EJA realizaremos os Projetos de Intervenção e organizaremos os GOST e os NUDAF para intervirem nas políticas públicas. Todas essas ações pedagógicas são ações pertinentes ao tempo-comunidade, pois envolverá não só os assentados (as), mas também o poder local, os movimentos sociais, a universidade e a opinião pública.

¹³⁹ As Oficinas de Políticas Públicas e Sociais compõem as Ações Coletivas e ocorrem no tempo-comunidade. Já explicamos a logística e sistemática dessas Oficinas. As Oficinas são momentos de mobilização do Assentamento e torna público as ações deste PRONERA e compartilha com a comunidade a força coletiva deste Projeto. É um momento mágico de celebração de todos, a mística da EJA.

9	Natureza, Sociedade, Espaço e Tempo: produção do excedente econômico	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	108 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)	12 h/a		
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)	16 h/a		
		Sistematização e Planejamento do Módulo 9	16 h/a		
10	A Terra como Dádiva do Gênero Humano: economia de subsistência	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	108 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)	12 h/a		
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)	16 h/a		
		Sistematização e Planejamento do Módulo 10	16 h/a		
11	Ser Humano, Natureza e Trabalho: dialética do trabalho	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	108 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)	12 h/a		
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)	16 h/a		
		Sistematização e Planejamento do Módulo 11	16 h/a		
12	Produtividade Agrícola e Desenvolvimento Territorial	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	116 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)	12 h/a		
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)	8 h/a		
		Oficinas de Políticas Públicas e Sociais	16 h/a		
		Sistematização e Planejamento do Módulo 12	16 h/a		

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS					
2º CICLO					
CERTIFICAR JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE EJA					
– A PARTIR DE 15 ANOS –					
META					
MOD	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDO	CH	TT	DIAS
13	Agricultura Familiar no Capitalismo: economia solidária e empreendimentos econômicos solidários agroecológicos (EESA).	Sistematização e Planejamento 2º Ciclo ¹⁴⁰	20 h/a	148 h/a	24
		Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a		
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)			
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)	12 h/a		
		Sistematização e Planejamento Módulo 13	16 h/a		
		Introdução a Agroecologia e a Agricultura Familiar	20 h/a		
14	A Reforma Agrária no Brasil: sistemas de produção e processos de trabalho no campo.	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	128 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)			
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)	12 h/a		
		Sistematização e Planejamento Módulo 14	16 h/a		
		Planejamento de EESA	20 h/a		
15	Exclusão Social e Movimentos Sociais da Terra: cidadania, organização social e políticas públicas.	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	128 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)			
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)	12 h/a		
		Sistematização e Planejamento Módulo 15	16 h/a		
		Autogestão de EESA	20 h/a		

¹⁴⁰ Dois Seminários de 8 h/a com os coordenadores (aos sábados) e 1 Encontro de 4 h/a entre os educadores, estagiários e coordenadores locais, após os Seminários (durante a semana e antes do 2º Seminário), para refletir e sistematizar os Seminários realizados. A Sistematização e Planejamento dos Ciclos que compõe a proposta curricular antecederão a execução dos Módulos correspondentes aos Ciclos. Assim, em cada encerramento dos Ciclos haverá uma formação de toda a equipe para executar o Ciclo subsequente. Momento em que avaliaremos todas as ações pedagógicas do Ciclo anterior: o que foi proposto, o que foi realizado, os problemas e as sugestões para melhorar o Ciclo que se iniciará. As Sistematizações e Planejamento gerarão um Relatório Técnico. Consideramos que estes Seminários são momentos de formação de toda a equipe. A responsabilidade da organização e realização desses Seminários é dos coordenadores do Projeto. Essa observação também é pertinente aos Seminários dos Módulos, que são de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos e coordenadores locais.

16	A Propriedade da Terra como Direito Social.	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	128 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)	12 h/a		
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)			
		Sistematização e Planejamento Módulo 16			
		Contabilidade Social de EESA			
17	A Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	128 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)	12 h/a		
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)			
		Sistematização e Planejamento Módulo 17			
		Fluxo de Caixa e Plano Orçamentário de EESA			
18	A Diversidade dos Povos do Campo: identidade, cultura, gênero, etnia e classe.	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	156 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)	12 h/a		
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)			
		Sistematização e Planejamento Módulo 18			
		Viabilidade Econômica de EESA			
		Oficinas de Políticas Públicas e Sociais			
19	Ocupar e Resistir. E a produção?	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	148 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			
		Arte e Cultura (13,6 h/a)	12 h/a		
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)			
		Sistematização e Planejamento Módulo 19			
		Microcrédito Educativo Orientado à Sustentabilidade dos EESA			
20	O Ciclo da Pobreza no Campo e a Soberania Alimentar.	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	128 h/a	24
		Matemática (13,6 h/a)			
		Ciências Sociais (13,6 h/a)			
		Ciências Naturais (13,6 h/a)			

		Arte e Cultura (13,6 h/a)				
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)	12 h/a			
		Sistematização e Planejamento Módulo 20	16 h/a			
		Legislação de EESA	20 h/a			
21	Desenvolvimento Territorial Solidário e Sustentável.	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	128 h/a	24	
		Matemática (13,6 h/a)				
		Ciências Sociais (13,6 h/a)				
		Ciências Naturais (13,6 h/a)				
		Arte e Cultura (13,6 h/a)				
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)				12 h/a
		Sistematização e Planejamento Módulo 21				16 h/a
		Sistema de Cultivo				20 h/a
22	Os Assentamentos da Reforma Agrária e a Sociedade Informática: conhecimento camponês, ciência e técnica.	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	128 h/a	24	
		Matemática (13,6 h/a)				
		Ciências Sociais (13,6 h/a)				
		Ciências Naturais (13,6 h/a)				
		Arte e Cultura (13,6 h/a)				
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)				12 h/a
		Sistematização e Planejamento Módulo 22				16 h/a
		Sistema de Criação				20 h/a
23	As Lutas Camponesas por Territórios Autônomos e Desenvolvimento Humano, Economicamente Justo e Ecologicamente Sustentável.	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	128 h/a	24	
		Matemática (13,6 h/a)				
		Ciências Sociais (13,6 h/a)				
		Ciências Naturais (13,6 h/a)				
		Arte e Cultura (13,6 h/a)				
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)				12 h/a
		Sistematização e Planejamento Módulo 23				16 h/a
		Extratativismo				20 h/a
24	A Contribuição do Camponato para a Emancipação Humana.	Língua Portuguesa (13,6 h/a)	80 h/a	156 h/a	24	
		Matemática (13,6 h/a)				
		Ciências Sociais (13,6 h/a)				
		Ciências Naturais (13,6 h/a)				
		Arte e Cultura (13,6 h/a)				
		Diagnóstico do Assentamento pelos GOST (ASP)				12 h/a
		Sistematização e Planejamento Módulo 24				16 h/a
		Agroindústria				40 h/a
		Oficinas de Políticas Públicas e Sociais				8 h/a

**PROJETO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
COMPLEXO AGRISA & PEIXE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
UNIDADE ACADÊMICA CENTRO DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA EM SOCIOLOGIA DO TRABALHO,
CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA**

**PROJETO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
COMPLEXO AGRISA & PEIXE**

Projeto de desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo contendo o Projeto Político - Pedagógico e as atividades de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas no Pólo de Licenciatura em Educação do Campo nos municípios de São Luís do Quitunde, Joaquim Gomes, Flecheiras e União do Palmares. Submetido à apreciação da Comissão de Seleção de Projetos do PROCAMPO, conforme Edital N° 2 de Abril de 2008.

**ABRIL
2008**

“[...] os grupos humanos – nas suas relações de trabalho – não produzem somente a vida material, pois a atuação do homem sobre o mundo físico e social implica a elaboração de explicações acerca do real e a construção de suas visões de mundo. Daí o reconhecimento de que a fonte primeira na produção do conhecimento é a atividade real do homem; o que não implica negar a importância da sistematização teórica, posto que não há prática transformadora sem um teoria apropriada” (TERRIEN, J. & DAMANESCENO, M. N. – Educação e escola no campo. São Paulo/Campinas: Papyrus, 1993, p. 9)

INSTITUIÇÃO PROPONENTE:**Universidade Federal de Alagoas - UFAL**

Endereço: Avenida Lourival de Melo Mota, Campus A. C. Simões, S/N, Br 104, Km 14, Tabuleiro dos Martins, CEP: 57072-970, Maceió/AL.

Fone: (82) 3214-1100.

ELABORADORES:

Profº. Dr. Ciro Bezerra

Profª. Ms. Sandra Regina Paz

Profª. Dr. Suzana Barrios

INSTITUIÇÃO EXECUTORA FINANCEIRA:**Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa – FUNDEPES (em negociação)**

Endereço: Rua Senador Mendonça, 148, Centro, Edifício Walmap, 6º andar, CEP: 57020-030, Maceió/AL.

Fone/fax: (82) 2122-5353.

PARCEIROS INSTITUCIONAIS:

- ✓ Grupo de Estudos Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL)
- ✓ Grupo de Estudo Milton Santos (GEPMITS)
- ✓ Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas - SEE/AL
- ✓ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)
- ✓ Movimento Terra, Trabalho e Liberdade (MTL)
- ✓ Movimento de Libertação dos Trabalhadores Sem Terra (MLST)
- ✓ Fórum de Licenciatura em Educação do Campo
- ✓ Via Campesina - Alagoas
- ✓ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – SR22/AL.

1. INTRODUÇÃO

Este projeto tem como objetivo apresentar de forma clara e concisa o Projeto do *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo*, para docência multidisciplinar, a se constituir como Pólo de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Alagoas - UFAL¹⁴¹, nos municípios de São Luís do Quitunde, Joaquim Gomes, Flecheiras, União dos Palmares, no Estado de Alagoas, tendo como sede o Assentamento da Reforma Agrária Complexo Agrisa & Peixe.

Este Projeto conta com uma ampla rede de parceiros que visam concretizar a possibilidade de um Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo que atenda as especificidades, natureza e identidade da população rural, assim como fortalecer a escola de educação básica do campo, garantindo as crianças, jovens e adultos, que dela fazem parte, o direito à educação como um bem público e direito inalienável de todos os cidadãos.

A proposta parte da concepção de Licenciatura em Educação do Campo como promoção do desenvolvimento rural sustentável, fundado em bases agroecológicas de preservação da vida, do meio ambiente, do ser humano e do planeta.

O Curso terá duração de 4 (quatro) anos de formação. Atende as condições de acesso e garantia de igualdade, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988. Levaram-se em consideração na elaboração da proposta e nas dimensões político-pedagógicas as prerrogativas e fundamentos legais e normativos que dão respaldo e legitimidade a referida proposta. São elas:

- ✓ Constituição Federal de 1988: artigos 205, 206, 208 e 210;
- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96;
- ✓ Plano Nacional de Educação- PNE- 11.172/2001
- ✓ Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, sobre Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo;

¹⁴¹ Trata-se de uma experiência piloto que visa responder aos anseios e necessidades de segmentos sociais e Movimentos Sociais organizados, no sentido de atender de forma adequada as especificidades, natureza e demanda de formação de professores para atuação na área de educação do campo.

- ✓ Resolução CNE/CEB N° 1/2002, sobre Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo;
- ✓ Parecer CNE/CP N° 9/2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena;
- ✓ Resolução CNE/CP N° 1/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena;
- ✓ Parecer CNE/CEB N° 1/2006, sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros de Formação por Alternância (CEFFAS).

Este Projeto tem como eixo articulador a Licenciatura em Educação do Campo para o desenvolvimento da agricultura familiar-camponesa. Tem a intenção de contribuir não apenas com a formação de educadores do campo que atuam no ensino fundamental de 5^a a 8^a série e no ensino médio, nas escolas rurais do território, mas também potencializar e fomentar ações estratégicas que desenvolvam a agroecologia nas comunidades rurais que circundam o empreendimento econômico solidário do Complexo Agrisa & Peixe.

O eixo articulador Licenciatura em Educação do Campo para o desenvolvimento da agricultura familiar-camponesa dialogará, ao longo do percurso pedagógico do *Curso de Licenciatura em Educação do Campo*, com os seguintes eixos temáticos: 1) agricultura familiar; 2) raça, etnia, gênero e classe social; 3) desenvolvimento territorial; 4) economia solidária, cidadania e organização social; 5) sistemas de produção, redes de movimentos e processos de trabalho no campo e 6) metodologias de intervenção social planejada no campo e as políticas públicas disponíveis e difundidas no território.

O Projeto¹⁴² está em consonância com o objetivo institucional da UFAL.

¹⁴² Para elaborar este Projeto além da bibliografia nos inspiramos em experiências exitosas de formação de formadores, no campo e na cidade, e em processos formativos vivenciados pelos movimentos sociais da terra, sobretudo os do MST, além de experiências relacionadas ao desenvolvimento de empreendimentos agroecológicos, como o PAIS, desenvolvido pelo SEBRAE. Dentre as referências cabe destacar o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL; o Plano de Atividades da Prof^a. Sandra Regina Paz, apresentado ao Concurso de Provas e Títulos da

Isto é:

O fortalecimento da universidade enquanto instituição pública, gratuita e inovadora, diante do quadro de mudanças das novas dinâmicas globais e dos avanços científicos, mas considerando o seu compromisso com a sociedade que lhe dá suporte e contexto (Regimento Geral, 2008).

Na nossa visão este objetivo incorpora o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como forma de promover as transformações sociais através da produção, apropriação e socialização do conhecimento científico-tecnológico, inclusive no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, como forma de cumprir o papel social da universidade, que é responder aos desafios colocados pela sociedade contemporânea, através da formação intelectual comprometida com a emancipação humana.

Diante desses compromissos institucionais o Projeto concebe a universidade¹⁴³ não apenas como espaço de produção de conhecimento, ainda

UFAL/2008, para a área de conhecimento Formação de Professor, Política e Organização da Educação Básica (tomado como estrutura básica para elaboração deste Projeto); O Programa Integrar da Confederação Nacional dos Trabalhadores Metalúrgicos, filiada à CUT; a experiência da Universidade do Campo – PROJETO UNICAMPO: uma universidade camponesa para o semi-árido brasileiro, desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Curso de Geografia – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Presidente Prudente, Programa de Pós-Graduação em Geografia, INCRA-PRONERA; o texto *Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da educação do campo*, de Roseli Salete Caldart. Os documentos que consideramos basilares da Política Pública para Educação do Campo, proposta pelo Governo Lula: *Panorama da Educação do Campo*. Brasília-DF, INEP/MEC, 2007; *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília-DF: Cadernos SECAD 2 (MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), março, 2007; RAMOS, M. N., MOREIRA, T. M. & SANTOS, C. A. *Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios*. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, fevereiro, 2004; PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA. Brasília-DF: CGEC/SECAD/MEC, coordenacaoeducampo@mec.gov.br, acesso em 25/04/2008 e MEC/SECAD/SEPT. *PROJETO BASE - PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA – Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares*. Brasília-DF, 2008. Observamos que essas referências governamentais não foram citadas nas referências bibliográficas.

¹⁴³ De acordo com Coelho (1996, p. 35) o conceito de Universidade surgiu na Idade Média. A Universidade era considerada o lugar que conduzia o homem até Deus, através do máximo desenvolvimento da intelectualidade. Na modernidade se converteu em um espaço de liberdade, pluralidade de pensamentos, elaboração e *auto poesis*. Espaço de questionamento, crítica e reinvenção da razão, instância de diversidade e universalidade. Na contemporaneidade, a universidade é o lugar de excelência da teoria, onde não há espaço para banalização do conhecimento, mas, ao contrário, envolve a constante investigação, a liberdade, o discurso, o rigor do pensamento, o cultivo do ético e do estético. Sua missão é desenvolver nos estudantes o prazer pela leitura crítica e

que inovador e crítico, mas também como espaço de disputa entre grupos de interesses pelo poder de gerir e difundir os conhecimentos científicos acumulados.

Este Projeto fundamenta-se nos ideais de Panizzi, para quem a universidade é o lugar da formação de intelectuais críticos e criativos, comprometidos com a soberania nacional e rejeita *in toto* a sua subordinação aos interesses do mercado. Ressalta Panizzi no opúsculo *A Universidade Para Quê?* o desafio desse ideal:

A tarefa é de pensar e construir a universidade que os tempos de hoje estão a exigir, universidade esta que entendemos como um importante patrimônio social, que se caracteriza precisamente pela sua dimensão de *universalidade* na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. Ela é, por essência, um agente constitutivo de um processo estratégico de construção de uma identidade social, e de um projeto de nação (grifos nossos, PANIZZI, 2006, p. 8).

Neste aspecto, como instituição social, a universidade é um bem público que deve se voltar às demandas sociais, mas não pode descuidar-se em desenvolver sua capacidade de organização cultural, intelectual e científica.

Em consonância com estes fundamentos o Projeto Político-Pedagógico do *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo* propõe-se como espaço de formação de formadores das atuais e novas gerações de camponeses que constroem da agricultura familiar as condições materiais para viver.

Este Projeto guarda coerência com as Diretrizes Nacionais do Curso de Formação de Professores para Educação Básica que considera a docência ou, de forma mais ampla, o trabalho pedagógico, como a base da formação dos sujeitos pedagógicos¹⁴⁴.

problematizadora, como forma de romper com as visões simplistas e dicotômicas que separam teoria/prática, processo/produto, competência técnica/competência política, saber/fazer e professor/aluno.

¹⁴⁴ Consideramos a acepção do trabalho pedagógico (BEZERRA & PAZ, 2007) mais ampla do que a acepção que toma a docência como condição política para organizar a educação básica e universitária, ou mesmo como base para pensar estratégias de formação de

Os princípios e diretrizes incorporados por este Projeto estão ancorados em alguns movimentos políticos institucionais, como o FORUMDIR, que destaca o ideal de professor que a Universidade deve formar; um intelectual que:

- ✓ Na escola conheça os caminhos da prática docente ou atue como tal, saiba trabalhar no coletivo, participar e envolver-se com a equipe pedagógica na construção de projetos educativos, saiba analisar a contextualidade das práticas, estar sintonizado com processos de construção da identidade docente e seja capaz de mediar o diálogo entre o contexto escolar e o social;
- ✓ Um professor-pesquisador dos caminhos da humanização desta prática e que tenha os olhos voltados para outras instâncias sociais onde a educação transita, apto, portanto, a coordenar processos emancipatórios de reflexão sobre a prática, a analisar e incorporar criativa e coletivamente os produtos reflexivos, capaz de perceber a complexidade de sua ação, de decidir na diversidade e trabalhar integrando afetividades, sentimentos e cognição, pautado por compromissos éticos transparentes e discutidos, um pesquisador, enfim, que saiba formar pesquisadores;
- ✓ Um professor-pesquisador também com possibilidades de intervenção pedagógica nas práticas sociais fora da escola, sabendo, para tanto, analisar os condicionantes históricos de cada contexto social, integrar-se nas questões coletivas da humanidade, que seja um leitor e consumidor da cultura, que saiba trabalhar dentro dos princípios do planejamento participativo, que saiba lidar e gerenciar projetos e processos educativos (cf. FORUMDIR, 2003)

Pautados nesta perspectiva de formação humana concebemos a Licenciatura em Educação do Campo como campo específico de socialização de conhecimentos, capaz de formar sujeitos aptos a exercer “funções no magistério nos anos finais do ensino fundamental e disciplinas do Ensino Médio”.

Para atender os requisitos necessários para esta formação do professor

professor. Na nossa compreensão, a limitação desta acepção se evidencia mesmo quando ressalta a tríplice dimensão da docência: “*a base de conhecimentos do professor, sua atuação como produtor de conhecimentos e sua ação ética*” (VERÇOSA et al, 2001). Constata-se, nesta acepção, a ausência do discente na condição de sujeito pedagógico. Justamente aquele que, para nós, é a razão de ser do processo de produção e apropriação social de conhecimentos e, é verdade –desde Durkheim–, socializados pelas gerações. Ora, é imperativo, na sociedade capitalista, reconhecer os discentes ou estudantes como sujeitos da atividade intelectual, como trabalhadores intelectuais que vivenciam a valorização e enriquecimento da força de trabalho no ato educativo, porque a exploração capitalista, a expropriação do conhecimento, também envolve o ato educativo do docente e do discente, se estende ao ato de estudar e, portanto, aos mais diversos espaços sociais, como as residências, bibliotecas etc.

enfaticamente a importância dos sujeitos pedagógicos apreenderem os conhecimentos que circulam no ensino, na pesquisa e na extensão, como momentos do currículo que devem ser observados e condensados a qualquer proposta político-pedagógica de Licenciatura em Educação do Campo.

Não obstante, o que orienta este Projeto é a especificidade do trabalho pedagógico, que envolve, como é próprio do trabalho humano, a ação e reflexão. Como é de conhecimento público o trabalho docente compreende ação, reflexão e crítica reflexiva (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992a). Mesmo considerando as especificidades e singularidades dos elementos que compõem o trabalho docente, vislumbramo-lo como um todo orgânico e estruturado. Nele se encontram, dialeticamente articulados, elementos apropriados na vida cotidiana e na atividade formativa, que envolvem, a um só tempo, os sujeitos pedagógicos docentes e discentes.

As ações do Projeto devem ser compreendidas como formulações parciais, imersas na dinâmica da produção e apropriação social dos conhecimentos humanos. Por isso, pressupõe o envolvimento com o mundo vivido pelos sujeitos pedagógicos, no qual o Projeto se desenvolverá.

A proposta encontra-se fundada em matrizes conceituais que levam em consideração a pedagogia da alternância¹⁴⁵. Esta pedagogia procura conciliar, em um movimento dialético, o tempo-escola e tempo-comunidade, momentos integrados e indissociáveis, presentes no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. As ações educativas que ocorrem em temporalidades específicas não podem ser pensadas separadamente, pois quando em movimento orientam-se pelo mesmo objetivo: a formação de educadores de Licenciatura em Educação no Campo.

¹⁴⁵ A Pedagogia da Alternância nas ações comunitárias constitui-se em um processo educativo em que o estudante alterna períodos de aprendizagem nas ações desenvolvidas nas unidades de produção e apropriação social do conhecimento e nas ações sociais planejadas nas comunidades. Em ambas as ações os sujeitos pedagógicos se educam. Os ambientes e os tempos escola e comunidade são interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos capazes de constituir o conjunto harmonioso entre as comunidades e a ação pedagógica. A LDB 9394/96 estabelece as bases para organização do processo de ensino-aprendizagem em ciclos, modelos de formação em alternância, dentre outros, além de estabelecer como mecanismo que contribuem para a garantia do direito a educação e o respeito aos períodos de colheita, dando maior flexibilidade para organização do espaço tempo de aprendizagem.

Neste aspecto, o Projeto pretende dar a mesma relevância ao tempo-escola e ao tempo-comunidade, embora reconheça o primeiro como lócus privilegiado do ensino e espaço de “*encontro dos sujeitos pedagógicos*”. Momento singular de aprendizagens efetivas e significativas.

Por sua vez, a pesquisa é compreendida como componente indispensável do avanço do conhecimento científico-tecnológico e desempenha momento relevante de estudos, reflexão e autocrítica dos professores/pesquisadores. É ela também que, a nosso ver, impulsiona a participação ativa do educando e renova, desta forma, o processo formativo, momento em que confrontam-se o pesquisador –os conhecimentos por ele acumulado– e o objeto de estudo no qual se empenha em desvendar com a pesquisa (ANDRÉ, 1997).

A extensão universitária é momento ímpar, mas deve articular-se com os estudos e pesquisas. Ela é uma instância privilegiada de socialização dos conhecimentos à sociedade.

Em todas essas atividades que compõem o trabalho pedagógico, o professor/pesquisador desempenha um papel fundamental de organizador, facilitador, mediador e estimulador da autonomia dos educandos frente à sistematização e a reelaboração dos conhecimentos historicamente construídos (FREIRE, 1997; SOUZA, 1999).

Isto só é possível porque na relação entre os sujeitos pedagógicos (docente e discente) o conhecimento é o objeto ou a mediação sobre o qual eles atuam. A docência é uma ação de interação humana. Como bem menciona Tardif (2002, p. 237): “é um trabalho cujo objeto não é constituído de uma matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes e dotadas de uma certa capacidade de participar da ação dos professores”¹⁴⁶.

Daí se faz necessário postular que no processo singular da formação de professores, educador e educando são sujeitos do conhecimento; como tais, possuem saberes acumulados que são mobilizados nos diversos momentos do

¹⁴⁶ É importante destacar que ainda que a conceituação de Tardif avance na definição de docência, tal qual a acepção de Verçosa, questionada anteriormente, as relações humanas que caracterizam a docência são concebidas como objeto, como na epistemologia clássica de viés kantiano, que concebe dicotomicamente a produção do conhecimento entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível.

trabalho pedagógico (TARDIF, 2002, p. 237).

Outro aspecto, privilegiado no Projeto, é o conceito de interdisciplinaridade. Do nosso ponto de vista, ela deve plasmar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Há diversas acepções de interdisciplinaridade. Fazenda (1999, p. 23), esforça-se em demonstrá-la não apenas como princípio dinâmico, presente no ensino e na pesquisa, mas orientador da interação entre os componentes curriculares; num movimento que envolve a comunicação de conteúdos e as finalidades, objetivos, conceitos, metodologias e procedimentos, como formas de organizar e sistematizar o currículo concreto: o processo que envolve a produção e socialização de conhecimentos.

Desenvolver atividades pedagógicas orientadas pelo princípio da interdisciplinaridade pressupõe admitir como ponto de partida e chegada o conhecimento socializado pelos componentes curriculares. Conhecimentos recriados pelos sujeitos pedagógicos.

O trabalho pedagógico tenciona a identidade dos sujeitos pedagógicos na medida em que expõe esses sujeitos ao debate e a contestação. Expondo esses sujeitos ao diálogo, orientado pela interdisciplinaridade, a atividade educativa possibilita o intercâmbio dos lugares ocupados, a princípio, por docentes e discentes. Esse intercâmbio permite que ora o educador se coloque como educando e este como educador. Vivência que abala e desestrutura a crença daqueles que acreditam que os lugares sociais e seus conteúdos, isto é, as formas sociais desses lugares (o pai e os filhos na família; o pastor e os fiéis na igreja; o professor e os estudantes na escola; o empresário capitalista e os trabalhadores assalariados nas empresas etc.), possam ser congeladas e cristalizadas na consciência humana como formas sociais eternas de uma hierarquia sócio-histórica determinada e naturalizada pelas pessoas.

A rotatividade das formas sociais vivenciadas pelos sujeitos pedagógicos possibilita não apenas o amadurecimento dos sujeitos pedagógicos, como pessoas, porque os obriga a experimentar e desafiar a força da autoridade do conhecimento, mediado pelo diálogo, mas provoca a mudança de personalidade vivida como autoconstrução do ser humano pelo conhecimento. Esta mudança decorre da obrigatoriedade dos sujeitos pedagógicos terem que justificar de forma permanente e o mais transparente

possível os seus saberes, sem o que a autoridade do conhecimento perde a razão de ser. A democracia é um dos princípios educativos imanentes ao trabalho pedagógico, vislumbrados desde os gregos e materializada na maiêutica¹⁴⁷.

De acordo com Fazenda (1999, p. 23):

[no trabalho pedagógico] embasa-se no reconhecimento da provisoriedade do conhecimento, no questionamento constante das próprias posições assumidas e dos procedimentos adotados, no respeito a individualidade [tencionada] e na abertura à investigação em busca da totalidade do conhecimento.

Adotar o princípio da interdisciplinaridade nas ações pedagógicas que serão vividas no tempo-escola e no tempo-comunidade pressupõe medidas pedagógicas que contribuam para superar as estruturas formais de produção do conhecimento e a adoção de posturas e procedimentos que superem não apenas a rigidez da hierarquia estabelecida entre as autoridades de conhecimento, vivenciadas com intensidade pelos sujeitos pedagógicos, mas a superação da seqüência lógica e linear normalmente presente nos currículos formalmente instituídos nas unidades de ensino.

A interdisciplinaridade exige perspectivas pedagógicas mais flexíveis e abertas à descoberta e inovação no âmbito do trabalho pedagógico. Sem permitir que a educação se sujeite ao populismo e paternalismo pedagógicos, manifesto na aprovação progressiva de estudantes sem mérito, a título de se reduzir os custos educacionais por aluno, a evasão e a distorção por idade. Procedimentos normalmente adotados nas escolas oferecidas às classes populares pelo estado.

Parece-nos que o princípio da interdisciplinaridade está comprometido com o projeto da autonomia e da emancipação humana, no processo de produção e apropriação de conhecimentos; que ele se opõe aos princípios reprodutivistas, ainda hegemônicos no contexto das unidades de ensino.

A interdisciplinaridade desloca a intencionalidade pedagógica que

¹⁴⁷ Método da filosofia socrática que procurava extrair dos interlocutores, por meio de perguntas, as verdades do objeto em questão, explicitada de forma lapidar nas obras clássicas de Platão.

busca certezas e verdades absolutas no ensino, pesquisa e extensão para a autoconstrução do ser humano mediada pela socialização dos conhecimentos. Um princípio que abre possibilidades para experienciar novos arranjos pedagógicos: da voz única do professor para a multiplicidade de vozes dos sujeitos pedagógicos, que se anunciam nos encontros didáticos nas unidades de ensino (FAZENDA, 1999).

Estas são reflexões que o Projeto leva em consideração. Elas encontram-se dispostas nos próximos tópicos que se seguirão na apresentação deste Projeto. Tópicos que discorrerão sobre o ensino, a pesquisa e a extensão da formação do professor neste *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo*.

Deste modo, para uma melhor compreensão de nossas proposições até aqui apresentadas deve-se considerar a subdivisão desses tópicos como um todo organizado, no qual não se pode entender um sem sua necessária relação com o todo (LÖWY, 1975). Ainda que consideremos que cada um dos termos deste Projeto: o ensino, a pesquisa e a extensão, tenham objetivos e pressupostos teóricos e metodológicos diferenciados. É correto que esses termos são vividos em temporalidades diferentes: tempo-escola, tempo-comunidade, tempo-pesquisa, tempo-estudo, tempo-planejamento. Mas todos esses termos e suas temporalidades constituem a unidade espacial da produção e apropriação social dos conhecimentos, historicamente construídos (BEZERRA & PAZ, 2007).

2. O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO: ações que se entrecruzam na Formação dos Professores da Licenciatura em Educação do Campo no campo

Neste item apresentaremos o conjunto de ações relacionadas ao ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como eixo articulador a Licenciatura em Educação do Campo para o desenvolvimento da agricultura familiar-camponesa. Por conseguinte, esse eixo também tem a intenção de articular as políticas públicas, a educação e desenvolvimento social no campo.

2.1. ATIVIDADES DE ENSINO: o tempo-escola e o tempo comunidade como momentos privilegiados do *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo*.

O trabalho docente é compreendido como processo metódico, intencional, sistemático e criativo (DNFP¹⁴⁸, 2002), dotado de uma pedagogia singular. Ele exprime, conceitualmente, a unidade entre ação e reflexão imanente às ações que conformam materialidade ao que compreendemos como trabalho pedagógico. Portanto, adquire pleno sentido no processo contínuo de produção e apropriação social de conhecimentos. Processo imprescindível a autoconstrução do ser humano, a formação das humanidades (SOUZA, 1999). Esta envolve amplas dimensões do intelecto humano: cognitiva, fisiológica, afetiva, psicológica, ética, estética, cultural, entre outras.

É nas ações educativas vivenciadas no tempo-escola e no tempo-comunidade, mediado pelos conteúdos pedagógicos, que o ensino e a aprendizagem¹⁴⁹ efetivam-se como autoconstrução do humano nas pessoas. Nas diversas temporalidades da atividade educativa se desenvolvem o ser humano. Na intervenção sistemática e qualificada do professor/pesquisador e do estudante/contestador se afirmam e se renovam a substância humana do ser humano, os complexos traços da sociabilidade. Através do trabalho

¹⁴⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação de Professores.

¹⁴⁹ Não há como separar ensino-aprendizagem, pois um é requisito e pressuposto para o outro. Separá-los seria o mesmo que separar os principais sujeitos do processo educativo, ou seja, o educando e o educador. Retomando as palavras de FREIRE, na *Pedagogia da Autonomia*: “*não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender*” (FREIRE, 2006, p. 23).

pedagógico, ativo e rigoroso, renovam-se também as bases teóricas e epistemológicas dos conhecimentos. Isto é, a concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, de educação e de ensino e aprendizagem.

É ainda nas diversas temporalidades da atividade educativa, mediadas pela relação dialógica entre os interlocutores da socialização do conhecimento, que se fortalecem os mediadores da sociabilidade humana, através de ações intencionalmente organizadas; o que pressupõe estudo, pesquisa e planejamento.

Como o trabalho docente pressupõe a interação ou relação entre sujeitos, docentes e discentes (TARDIF, 2005), estes assumem um papel ativo, problematizador e criativo no processo de ensino-aprendizagem.

As ações vivenciadas nas temporalidades educativas¹⁵⁰ configuram-se como momentos privilegiados de estudos e de formação das bases para um conhecimento crítico da realidade humana. Deste modo, o *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo* será desenvolvido a partir de três eixos: contextual, estrutural e integrador. Neste último, encontram-se os Projetos Integradores que procuram articular as políticas públicas, a educação e o desenvolvimento social¹⁵¹. Projetos que procuram dar concretude ao princípio da interdisciplinaridade e que têm como referência os

¹⁵⁰ As diversas temporalidades educativas são momentos privilegiados em que se processa o fenômeno educativo, ou seja, a produção e apropriação social de conhecimentos. São nessas temporalidades que todas as vicissitudes humanas traduzidas em alegrias, risos, medo, exibicionismo, sedução, conflitos, erros, avanços, expectativas mal ou nunca satisfeitas, retrocessos, avanços e esperanças se concretizam. É, portanto, uma ação educativa, intencional, sistemática e metódica, mediada pelo conhecimento, e envolve seres humanos na forma social de sujeitos pedagógicos (discentes e docentes).

¹⁵¹ Os Projetos Integradores - PI visam oferecer aos professorandos a oportunidade de interagirem com todos os conhecimentos que vão sendo construídos ao longo de cada período letivo. Neste sentido, privilegia a autoconstrução humana dos sujeitos pedagógicos. Os PI, se comprometidos com a interdisciplinaridade, não deve se caracterizar como disciplina, como no sentido tradicional, entendida como documento-guia que determina os objetivos, ementas, critérios de avaliação e distribuição dos conteúdos programáticos, de acordo com o calendário escolar, e determinado por uma sub-área do conhecimento pedagógico a ser ministrada por professores sob o controle dos burocratas da instituição de ensino. Quando isso ocorre os Projetos Integrados subordinam-se às demandas do mercado de trabalho: a formação de mão de obra qualificada e as instituições de ensino passam a se comprometer com essas demandas desde o primeiro período do curso. Com isso, a experiência de incluir a reflexão sobre a autoconstrução humana na formação dos professorandos é descartada democraticamente (PPP do Curso de Pedagogia/UFAL, 2006).

pressupostos conceituais do pensamento complexo¹⁵². Esses pressupostos buscam “*unir* o que aparentemente encontrava-se separado” (MORIN, 2008): as disciplinas/componentes curriculares.

A intenção dos Projetos Integradores é superar a perspectiva autocentrada dos currículos, que organizam o trabalho pedagógico a partir do controle sobre as disciplinas: a distribuição dos horários, dos conteúdos e dos professores nas temporalidades educativas. O que é, na verdade, uma forma da burocracia escolar tentar controlar o trabalho docente.

Os Projetos Integradores, se realizados com responsabilidade e autonomia pelos educandos e educadores, tendem fortalecer os laços e o poder dos sujeitos pedagógicos frente às funções que dão suporte a realização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a função de diretor, coordenador, supervisor, inspetor, secretários das unidades de ensino são suportes da atividade fim das instituições de ensino, que é a produção e apropriação social de conhecimentos. Quando se inverte essa hierarquia basilar produz-se a degradação educacional a favor da burocracia (ou poder racional-legal) instituída pelos “grupos privados de poder” (espécie de organização informal constituída por funcionários públicos e privados, os tecnocratas, e os políticos profissionais, isto é, os políticos que atuam em partidos políticos e possuem mandatos). Neste caso, o princípio interdisciplinar e a democracia imanente ao trabalho pedagógico transformam-se em alegorias nos discursos dos burocratas que controlam as instituições de ensino.

Os Projetos Integradores permitirão que os docentes e discentes deste *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo* vivenciem criticamente as diversas ações pedagógicas que dão materialidade ao ensino, pesquisa e extensão propostas no Projeto Político-Pedagógico. Os Projetos concederão a soberania necessária aos sujeitos pedagógicos, fortalecendo o direito de cátedra.

Não queremos dizer com isso que nas vivências de pesquisa e extensão

¹⁵² Para Edgar Morin (2008, p. 71) O pensamento Complexo pressupõe a integração, unir o que está separado. *Complexus* significa originalmente aquilo que é tecido junto. O pensamento Complexo é um pensamento que busca distinguir, mas não separar, ao mesmo tempo em que busca reunir. O propósito deste é, ao mesmo tempo, reunir, contextualizar, globalizar e de ressaltar o desafio da certeza.

não se realizarão estudos e ensinamentos. Concordamos com a ANFOPE quando preconiza que

Os profissionais da educação devem ser capazes de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico com e a realidade social e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações, sendo capaz de articular o ensino-pesquisa e extensão, na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas (cf. ANFOPE, Campinas, 1998).

Considerando essas prerrogativas será apresentada a estrutura curricular do Curso e os componentes curriculares e seus respectivos eixos: contextual, estruturador e integrador a partir das áreas do conhecimento. Os ementários e referências bibliográficas serão detalhados com a aprovação do Projeto, assim como a elaboração dos planos de curso dos componentes curriculares.

Na próxima seção estaremos detalhando a proposta do curso e os aspectos que compreendem a sua justificativa e estruturação.

3. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

CURSO DE LICENCIATURA EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Instituição e localização	Universidade Federal de Alagoas (UFAL); BR 104, KM 97; Campus A.C. Simões, S/N, Cidade Universitária; Tabuleiro dos Martins; Maceió/AL; CEP: 57072-970
Ano de Implantação	2009
Título conferido	Licenciado em Licenciatura em Educação do Campo para docência multidisciplinar.
Habilitação	Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.
Nível	Graduação Plena
Níveis de atuação	Educação Básica nas séries finais do Ensino Fundamental e disciplinas do Ensino Médio.
Funcionamento	Alternância dos estudos entre tempo-escola e tempo-comunidade.
Duração do Curso	04 anos - distribuídos em 8 semestres letivos.
Número de vagas	70
Quantidade de turmas	02, compostas por 35 alunos, cada turma.
Carga Horária	3460 horas
Regime de matrícula	Semestral
Tipo de ingresso	Processo seletivo (Vestibular)
Coordenação	Prof. Dr. Ciro BEZERRA & PAZ Email: ciro.ufal@gmail.com

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivos Gerais

- ✓ Formar para docência multidisciplinar em Curso de Graduação Plena em Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais professores das redes estaduais e municipais de ensino que atuam nas escolas do campo na região sul do Estado de Alagoas;
- ✓ Contribuir com a melhoria dos indicadores educacionais, das populações rurais, da região sul no Estado de Alagoas, tendo em vista a formação de educadores comprometidos com a Licenciatura em Educação do Campo e no campo.

5.2. Objetivos específicos

- ✓ Garantir o acesso à educação e aos níveis avançados de escolarização como um direito constitucional dos cidadãos;
- ✓ Reafirmar o compromisso da universidade com a formação de intelectuais docentes, no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo;
- ✓ Formar para a docência multidisciplinar nas áreas do conhecimento: Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias; de forma específica e abrangente, nas seguintes dimensões: cultural, social, política, epistemológica e ética;
- ✓ Habilitar docentes para atuar na educação básica com capacidade de estabelecer a transversalidade e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares nos seguintes aspectos: culturais, políticos, econômicos, de gênero, de etnias, geração de trabalho e renda, entre outras;
- ✓ Estimular a participação dos licenciados nas diversas temporalidades educativas: tempo-escola e tempo-comunidade, para elaborar e desenvolver projetos de extensão, ensino e pesquisa tendo como foco o desenvolvimento da agricultura familiar em bases agroecológicas;
- ✓ Estabelecer a articulação entre teoria e prática através do eixo integrador das ações pedagógicas envolvendo o tempo-escola e o tempo-comunidade, com temáticas relacionadas ao meio ambiente, desenvolvimento agrário, gestão e planejamento agrário, economia solidária, agricultura familiar e agroecologia, dentre outros;
- ✓ Integrar os movimentos sociais da terra e a universidade através da troca de experiências e do intercâmbio tecnológicos entre os sujeitos pedagógicos que atuarão neste Projeto, especialmente, entre

academia e os movimentos sociais, enriquecendo as ações pedagógicas vivencias;

- ✓ Fortalecer a rede de parceiros de Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Alagoas, através da formação de sujeitos pedagógicos aptos a atuarem nas escolas básicas do campo, preservando sua identidade, natureza e especificidade.

6. PERFIL DESEJADO DO FORMANDO

O perfil dos docentes a serem formados atende as prerrogativas anunciadas pelas Diretrizes Nacionais de formação de professores. Sendo o perfil almejado de educador aquele que contemple os princípios abaixo:

- ✓ **Sólida formação teórica** das áreas do conhecimento específico dos campos disciplinares;
- ✓ **Formação e conhecimentos pedagógicos** das Ciências da Educação e da Didática: dos métodos, técnicas e processos inovadores de Licenciatura em Educação do Campo em bases críticas e criativas, que valorizem a relação com a natureza e o ambiente natural e social;
- ✓ **Conhecimento da realidade** que vai atuar. Sobretudo a da escola do campo com sua natureza, organização e estrutura. Que compreenda as bases e fundamentos da Licenciatura em Educação do Campo e sua articulação com o desenvolvimento rural em bases sustentáveis;
- ✓ **Unidade teoria e prática** - postura proativa frente a produção e apropriação social de conhecimentos; valorização do trabalho pedagógico na produção de pesquisa que tenha como objeto a realidade da escola do campo;
- ✓ **Gestão democrática** - instrumento de luta contra o controle dos burocratas do ensino que utilizam as funções administrativas da escola para oprimir os sujeitos pedagógicos que atuam na escola do campo;
- ✓ **Formação crítica e compromisso social e político** - ênfase no compromisso social do educador em defesa da educação pública e de qualidade com igualdade de gênero, raça, etnia e classe social;
- ✓ **Trabalho coletivo e interdisciplinar** entre os sujeitos pedagógicos - superação da burocratização do currículo que isola os professores nos componentes curriculares para facilitar os mecanismos de controle pelos grupos privados de poder;
- ✓ **Domínio das novas tecnologias** da comunicação e informação e integração das mesmas as diversas temporalidades das ações pedagógicas vivenciadas, fundamentalmente, no tempo-escola e no tempo-comunidade;
- ✓ **Análise crítica** dos temas atuais da sociedade e dos condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais;
- ✓ **Conhecimento e aplicação das principais leis**, diretrizes curriculares

dentre outros documentos, que regulamentam o trabalho docente;

- ✓ **Formação inicial articulada à formação continuada** - solidez teórica e prática na formação inicial e a interlocução com os diversos parceiros envolvidos neste Projeto: Universidade, Escolas Rurais, Poder Público e Movimentos Sociais da Terra.

Deste modo, o docente, sujeito pedagógico deste *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo*, será formado para a **docência multidisciplinar** e estará apto a exercer as funções do magistério nos anos finais do ensino fundamental e disciplinas do Ensino Médio nas escolas do campo. O *Curso* atenderá 70 licenciandos, em duas turmas, com 35 alunos cada. No final do *Curso* o professorando poderá optar por duas habilitações: Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais.

7. PAPEL DO DOCENTE

O docente que atuará no *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo* será selecionado pela coordenação técnica e pedagógica do Curso. Os critérios a serem considerados no processo seletivo serão: (1) formação acadêmica e técnica dos formadores; (2) experiência relacionada a processos formativos escolares e extra-escolar, além de (3) experiência e atuação em movimentos sociais, economia solidária, dentre outras experiências que revelem a aproximação do formador com a questão das maiorias excluídas, com ênfase na Licenciatura em Educação do Campo. O docente terá as seguintes atribuições:

- ✓ Organizar o trabalho pedagógico com ênfase nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, articulado ao tempo-escola e tempo-comunidade, orientado pelo princípio da interdisciplinaridade;
- ✓ Acompanhar e ministrar as atividades de ensino, considerando as seguintes ações pedagógicas: estudo e realização dos encontros didáticos e pedagógicos, desenvolvidos no tempo-escola e no tempo-comunidade, com qualidade; planejamento do trabalho pedagógico, seleção e organização dos conteúdos, junto à coordenação pedagógica; desenvolvimento de métodos, técnicas e instrumentos de ensino avançados; planejamento, execução e avaliação dos planos e projetos pedagógicos; acompanhamento do desenvolvimento intelectual e cognitivo, social, afetivo e cultural dos educandos; avaliação e produção de materiais didático-pedagógicos;

registro das ações pedagógicas em formulários disponibilizados pela coordenação pedagógica do Projeto; criação de instrumento adequado que revele o desenvolvimento do perfil do professorando;

- ✓ Realizar e gerir as atividades de pesquisa e extensão a serem desenvolvidas durante o percurso formativo dos professorandos;
- ✓ Estimular o desenvolvimento intelectual e a produção acadêmica dos professorandos, a partir do registro e sistematização das experiências vivenciadas no tempo-escola e no tempo comunidade, através de portfólios, diários etnográficos, relatórios técnicos e de pesquisa;
- ✓ Participação nos processos de formação continuada e nos momentos de sistematização de planejamento e avaliação das atividades pedagógicas do Projeto.

8. PRINCÍPIOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS DA METODOLOGIA

Os princípios teóricos e filosóficos que orientam as ações pedagógicas desenvolvidas pelo Projeto, partem do pressuposto que os indivíduos¹⁵³, inseridos em processos formativos, estão em permanente ressocialização. O processo formativo transformador consiste na valorização dos conhecimentos acumulados, ao longo da história de vida pessoal e social dos sujeitos, enquanto ponto de partida de reconstrução e reinvenção dos conhecimentos construídos pela humanidade.

A metodologia do Projeto parte da prerrogativa que o ser humano é um todo integrado na história. Neste sentido, pretende enriquecer a formação humana dos professorandos, valorizando a *Cognição, Emoção, Corporeidade e os Valores Éticos, Políticos, Culturais e Sociais*.

COGNIÇÃO:

É Compreendida como a capacidade de sistematização intelectual do indivíduo, desenvolvida na aquisição e elaboração de conhecimentos. Na

¹⁵³ É importante diferenciar indivíduo, sujeito e ator social. Indivíduo é todo ser humano em construção, capaz de aprender e recriar. Quando esse indivíduo atua no mundo com consciência crítica e uma postura ativa, reinventando e criando possibilidades novas de experiências e vivências, ele assume o estatuto de sujeito histórico. Quando este se organiza enquanto grupo, em organizações e instituições, é concebido como ator social.

proposição e sistematização dos novos conhecimentos, o sujeito utiliza-se dos processos de assimilação e acomodação, reinterpretando os dados dos conhecimentos, memorizados em função dos novos esquemas construídos, o que modifica, continuamente, toda estrutura conceitual: signos, significados e significantes.

EMOÇÃO:

É vislumbrada como energia latente que nos impulsiona a vivenciar sentimentos de amor, ódio, esperança, alegria, medo, saudade, angústia, desejo e prazer.

CORPOREIDADE:

O corpo, matéria humana e morada do intelecto, é dotado de energia. Esta nos possibilite vivenciar inúmeras aprendizagens nos processos de sociabilidade. O corpo expressa os sentimentos de alegria e dor. Exprime também posturas diante do mundo, mediados por gestos, fala e olhar. Nossos sentimentos adquirem formas em função das situações vivenciadas socialmente; formas mediadas pelo corpo.

VALORES ÉTICOS, POLÍTICOS, CULTURAIS E SOCIAIS:

São os princípios que orientam o agir prático, moral e comunicativo em sociedade; são exemplos de postura a solidariedade, a cooperação, o respeito e o repúdio às injustiças e desigualdades sociais.

A metodologia do Projeto tem como pressuposto que *o conhecimento se adquire na interação entre sujeitos; é, essencialmente, uma construção social resultante das ações dos sujeitos pedagógicos, vivenciadas nas diversas temporalidades e momentos de efetivação do trabalho pedagógico. O conhecimento é socializado e apropriado mediante o trabalho pedagógico (BEZERRA & PAZ, 2007).*

O grupo social escolar, por sua vez, interfere na formação e percepção dos sujeitos pedagógicos. É nos processos de sociabilidade do trabalho

pedagógico, mediados pelas formas sociais que veiculam as possibilidades de aprendizagem, que as pessoas, discentes e docentes, se constituem humanamente; isto é, interiorizam valores, conceitos, pré-conceitos e visões de mundo, mediadas pela linguagem e as ações pedagógicas. Estes se constituem como a protoforma do ser social (BEZERRA & PAZ, 2007); interiorização continuamente e reelaborada, como compreende Vigotsky (VIGOTSKY, 1996).

A afetividade e os sentimentos, em geral, também são elementos importantes no processo de aprendizagem (WALLON, 1995). A aprendizagem, numa perspectiva significativa, por descoberta, entende que os conteúdos não são concebidos como um dado natural, uma forma acabada e petrificada (AUSUBEL, 2000), nela se faz presente os aspectos humanizadores do ser humano, a construção pessoal e social dos sujeitos dotados de autoconsciência (FREIRE E SOUZA, 1999).

A reelaboração, reflexão e problematização contínua dos conhecimentos, acumulados historicamente pela humanidade, buscam contribuir, na vida cotidiana dos sujeitos, para a tomada de consciência de suas potencialidades, abrindo as seguintes possibilidades: Compreender a cidadania como humanização do ser humano, através do exercício de direitos e deveres políticos, sociais e econômicos; adotando, cotidianamente, atitudes proativas de cooperação e repúdio às injustiças; respeitar o outro e exigir para si o mesmo respeito:

- ✓ Conhecer e valorizar a pluralidade sócio-cultural brasileira, especificamente dos assentamentos que constituem o Núcleos de Desenvolvimento da Agricultura Familiar - NUDAF, bem como os aspectos sócio-culturais universais, de outros povos e nações, posicionando-se criticamente frente a qualquer discriminação baseada nas diferenças culturais, de classe, de crenças, de sexo, de etnia e/ou outras características individuais e sociais;
- ✓ Perceber-se integrante e sujeito transformador do ambiente social e cultural, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo para a humanização do ser humano;
- ✓ Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando a palavra, e outras estratégias de poder, como forma de superar conflitos e fazer valer a vontade dos explorados e oprimidos;

- ✓ Questionar a realidade com a intenção de superar os problemas, utilizando o pensamento sistematizado, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando e verificando sua viabilidade, no contexto social vivenciado (PNC, 1997).

Fundamentados nestes princípios a proposta político-pedagógica se orienta pela socialização e apropriação de conhecimentos. Vale dizer, todas as ações são norteadas pelo princípio educativo do trabalho, numa perspectiva ontológica. Ainda que o Projeto seja estruturado como um todo orgânico e integrado, detalharemos, didaticamente, a seguir, as ações e estratégias metodológicas.

As estratégias para desenvolvimento do *Curso* encontram-se articuladas ao desenvolvimento sustentável de ações e experiências piloto que integra a um só tempo, a formação de docentes para Licenciatura em Educação do Campo com iniciativa de geração de trabalho e renda para as populações em situação de pobreza e exclusão no Estado de Alagoas. Desde modo, o Curso será desenvolvido pela pedagogia da alternância integrando tempo-escola e tempo-comunidade. O tempo-escola será um momento oportuno de produção e apropriação social dos conhecimentos e de contato com o espaço físico da universidade, onde serão desenvolvidas as aulas, seminários e orientações para os estudos e atividades do tempo-comunidade.

O tempo comunidade será desenvolvido em articulação com os Movimentos Sociais da Terra do Estado de Alagoas, potencializando as ações de geração de trabalho e renda para as famílias oriundas dos assentamentos da reforma agrária. No tempo-comunidade e nas atividades de extensão universitária os professorandos participarão de treinamentos em desenvolvimento de tecnologias de produção rural para implantar juntamente com os assentamentos da reforma agrária e os Movimentos Sociais a construção dos Círculos Agroecológicos de Policultura (PAIS)¹⁵⁴, de forma coletiva, em mutirão. Serão as próprias famílias, orientadas por agrônomos e

¹⁵⁴ Há diversas modalidades de Empreendimentos Econômicos Solidários Agroecológicos: a Mandala, o PAIS e o CAPO (Círculo Agroecológico de Policultura). Este Projeto tem a intenção de firmar uma parceria entre o Complexo Agrisa & Peixe, o INCRA e o SEBRAE para instalação de PAIS entre os grupos associativos da agricultura familiar do território onde se desenvolverá o Projeto.

técnicos, habilitados na tecnologia e montagem dos Círculos, que os constroem. Assim, o processo de construção dos Círculos funciona como um momento do tempo-comunidade e campo de estágio profissional. O Projeto, desta forma, consegue articular a agricultura familiar com a educação, no próprio ambiente do assentamento ou comunidade rural.

Outra estratégia do tempo-comunidade é a participação dos professorandos em **Núcleos de Desenvolvimento da Agricultura Familiar (NUDAF)**. O NUDAF materializa suas ações através da **Gestão Compartilhada** cuja base são os **Grupos de Organização Social da Terra (GOST)**¹⁵⁵. Estes são constituídos pelos próprios sujeitos pedagógicos: docentes e discentes do *Curso*. Normalmente formam-se GOST de Gênero, Valorização do trabalho pedagógico no campo, Comunicação Social, Geração de Trabalho e Renda, Educação e Saúde, Saúde da Mulher, Lazer e Esporte, Feiras de Arte e Eventos Culturais etc. Os GOST são operacionalizados pela combinação do Método Altadir de Planificação Popular (MAPP) com o Planejamento Orientado para Objetivos (ZOOB), formas de planejar a gestão das ações dos GOST.

Em linhas gerais, a metodologia que operacionaliza o Projeto do tempo-comunidade pode ser sintetizada nos seguintes termos:

- ✘ O NUDAF se constituirá de 70 discentes, distribuídos em 2 salas de aula, com 35 discentes cada, orientados pedagogicamente. Os sujeitos pedagógicos, participantes do *Curso*, serão orientados para desenvolverem as atividades de tempo-comunidade, atuando junto aos as famílias camponeses e os movimentos sociais da terra, apoiando-os nas ações de implantação dos PAIS.
- ✘ Os sujeitos pedagógicos também organizarão **Oficinas de Políticas Públicas (OPP)** e **Ação Social Planejada**¹⁵⁶ (ASP). As atividades das

¹⁵⁵ Cada turma constituirá um Núcleo, e dentro das turmas, com 35 discentes cada, serão compostos 7 Grupos para organizar as ações pedagógicas que serão realizadas, sobretudo, no tempo-comunidade, com a participação dos discentes e a coordenação pedagógica do Projeto. Cada GOST acompanhará o desenvolvimento de um PAIS, na comunidade de camponeses por eles escolhida, além de, junto com as famílias camponesas, elaborarem o planejamento e gestão da produção e comercialização dos produtos, gerados pelos PAIS. Temos a intenção, também, de realizar com os sujeitos pedagógicos e os camponeses envolvidos feiras de comercialização dos produtos dos PAIS, ao longo do percurso pedagógico. Desta forma o *Curso* terá como articular educação e trabalho no Projeto Político-Pedagógico.

¹⁵⁶ As OPP e as ASP serão desenvolvidas de forma articulada com os Projetos Integradores distribuídos nos diversos módulos do Projeto Político-Pedagógico.

Ações Sociais Planejadas prevêm visitas aos Empreendimentos Econômicos Agroecológicos (EEA), já consolidados, que alcançaram sustentabilidade, visando aproximar os sujeitos pedagógicos do Projeto das experiências associativas exitosas, como o Complexo Agrisa & Peixe. Nestas oficinas e ação os sujeitos pedagógicos construirão conhecimentos e, em forma de seminários e debates, a conteúdos voltados às políticas públicas e o desenvolvimento da agricultura familiar-camponesa, economia solidária, cidadania e políticas sociais, desenvolvimento integrado dos municípios que constituem o território da cidadania, agroecologia como estratégias de geração de trabalho e renda no campo, dentre outros temas;

- ✘ Para realização das OPP sugere-se e orienta-se que cada discente convide, e se comprometa em levar, pelo menos, 3 pessoas que vivem nos assentamentos e nas aldeias. Como cada NUDAF será composto por 70 discentes, mais os docentes, participarão das Oficinas de Políticas Públicas, aproximadamente, 210 pessoas. É uma ação que envolve um dia de atividades. Serão realizadas trimestralmente, com parceria do poder local e a Cooperativa Pindorama, nos finais de semana, com a maior divulgação possível. Utilizando-se, nesse caso, todos os meios de comunicação disponíveis: mídia e carro de som, que circulará pelas ruas dos bairros, assentamentos e aldeias, anunciando e convidando as pessoas. Como é uma atividade que se realiza durante 8 a 10 horas, o Projeto oferecerá refeição para todos os participantes. Apesar de envolver muitas pessoas seu formato facilita a realização. Seu esquema é o seguinte: (a) Apresentação de trabalhos dos discentes, orientados pelos docentes do *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo*, sobre um determinado tema desenvolvido pelos GOST, utilizando-se de linguagens verbais e/ou não verbais (3:30 min, distribuídas em 30 minutos, para cada apresentação); (b) Seminário de um especialista sobre o Tema em pauta (30 min); (c) Refeição (1:30 min); (d) Debates em diversos Grupos de Reflexão; (e) Sistematização das reflexões para exposição em plenária das OPP e do seminário (2 hora); (f) Plenária (1 hora); (g) Atividade Cultura;
- ✘ **Projeto Cinema na Rede**, desenvolvido pelo GOST de Comunicação Social, junto as aldeias e assentamentos das famílias camponesas, onde se discutem diversos temas transversais, utilizando-se filmes educativos, passados em redes comuns, nos finais da tarde, ao ar livre.
- ✘ Mensalmente os GOST avaliam, coletivamente, os Projetos e Ações realizadas e, trimestralmente, os participantes do NUDAF se encontram para avaliar o Projeto. Esta foi a forma que o Projeto encontrou para converter a avaliação em momento de aprendizagem e enriquecimento, de todos os participantes do Projeto. Assim, a avaliação do mesmo torna possível a troca de experiências, informações e conquistas. Esta é a metodologia que orienta a avaliação processual.
- ✘ No NUDAF se desenvolvem diversas modalidades educacionais, integradas e complementares: formação básica, formação técnica e focalizada nas ciências agrárias, privilegiando a agroecologia e o desenvolvimento sustentável, formação para o trabalho, que compreende: economia solidária, crédito produtivo orientado para a legalização de

Empreendimentos Econômicos Agroecológicos.

9. CURRÍCULO

A matriz curricular proposta para este Curso contempla as seguintes áreas do conhecimento: áreas de Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias e será desenvolvido através dos componentes curriculares organizados em eixos. São eles: eixo temático contextual, estrutural e integrador, organizados por módulos temáticos. A partir destes módulos temos os componentes curriculares (disciplinas) que integram o módulo por semestre. A carga horária contempla as o tempo escola e o tempo-comunidade.

O currículo integra os estudos das áreas Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias como estudos da base comum. Nos estudos de base comum todos os alunos terão acesso aos mesmos conteúdos até o 4º período. A partir do 5º período o aluno deverá optar por uma área de habilitação. E partir daí terá acesso a conteúdos específicos da área escolhida.

9.1. Objetivo

Articular e organizar os componentes curriculares da formação docente, contemplando as dimensões gerais e específicas, a partir dos eixos contextual, estrutural e integrador no desenvolvimento de ações pedagógicas no tempo-escola e no tempo-comunidade.

9.2. Momentos

O *Curso* será desenvolvido em quatro momentos integrados: cada ano compreende um momento do *Curso*. Os momentos são identificados por um conjunto de componentes curriculares, que constituirão módulos pedagógicos, mais as Oficinas de Políticas Públicas e as Ações Sociais

Planejadas. Por sua vez, os módulos compreendem um período do curso, os semestres letivos. Como o *Curso* encontra-se organizado em eixos temáticos e formativos, priorizamos em apresentar os objetivos de cada eixo, são eles **CONTEXTUAL, ESTRUTURAL E ARTICULADOR**. Conforme tabelas explicativas a seguir.

A. EIXOS FORMATIVOS

EIXOS	NATUREZA/ OBJETIVOS
CONTEXTUAL	Compreender os processos educativos institucionalizados, considerando a natureza específica do processo e trabalho pedagógico docente, as relações ambiental-ecológicas, sócio-históricas e políticas que acontecem no interior das instituições, no contexto imediato e no âmbito mais geral em que ocorre o fenômeno educativo do campo.
ESTRUTURAL	Desenvolver processos específicos de produção e apropriação de conhecimentos objetivando a formação dos licenciados para docência multidisciplinar na Licenciatura em Educação do Campo , e que habilitem os discentes a atuarem como professores nos anos finais do Ensino Fundamental e disciplinas do Ensino Médio, bem como nos programas, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento do campo em contextos extra-escolar (Movimentos Sociais da Terra, ONG's, dentre outras organizações).
ARTICULADOR	Articular os processos concretos vivenciados pelos(as) educadores(as) no ato de planejar, coordenar e executar o trabalho pedagógico, tendo como ênfase a intervenção nos processos sociais e pedagógicos através de planos integrados as ações de intervenção dos sujeitos pedagógicos na realidade da Licenciatura em Educação do Campo. Educação articulada as políticas públicas e ao desenvolvimento social.
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.460h	

Os dois primeiros eixos – **CONTEXTUAL e ESTRUTURAL** – oferecem as bases teórico-metodológicas para a ação dos formandos em licenciatura do campo. Fugindo ao desenho puramente disciplinar das matrizes curriculares tradicionais, estes eixos serão constituídos em módulos, organizados em temas que estarão vinculados às Oficinas de Políticas Públicas e as Ações Sociais Planejadas. Ações pedagógicas realizadas no tempo-comunidade. Os temas também estarão interligados as pesquisas que

serão realizadas pelos sujeitos pedagógicos, sobre o perfil e a situação das famílias camponesas, no território onde o Projeto se realizará e residirem os discentes.

Já o **EIXO ARTICULADOR** aprofundará a análise crítica e contextualizada da realidade onde os discentes residirem. A proposta é que os discentes elaborem projetos e planos de ação com os docentes, para intervirem nas políticas públicas do campo e contribuam para o desenvolvimento da agricultura familiar-camponesa, no território, em bases agroecológicas, através da criação de círculos agroecológicos de policultura, como o PAIS.

Dito isto, apresentaremos na tabela abaixo os módulos que constituem cada um dos eixos do *núcleo de estudos básicos*: contextual, estrutural e articulador.

B. MATRIZ CURRICULAR POR NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS POR SEMESTRE - BASE COMUM

SEM	EIXO	NEB: Linguagem e Códigos	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA ¹⁵⁷		
				TE	TC	TT
1º	CONTEXTOUAL	Licenciatura em educação do campo: natureza, fundamentos, linguagens e códigos.	Fundamentos Históricos da Licenciatura em Educação do Campo	70	10	80
			Fundamentos Filosóficos da Licenciatura em Educação do Campo.	70	10	80
		Trabalho, educação e profissão docente no campo.	Profissão Docente na Escola do Campo	50	10	60
			Linguagem e Produção de Textos	50	10	60
		Educação do campo, conhecimento e o impacto das inovações tecnológicas.	Organização do Trabalho Acadêmico e Desenvolvimento de Projetos.	40	20	60
			Educação e Impacto das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Trabalho Camponês.	50	30	80
	ARTIC	Educação do campo, políticas públicas e desenvolvimento social no campo.	Projetos Integradores I - Agroecologia e Diversidade Social: raça, etnia, gênero e classe.	10	30	40
	TOTAL				340	120
CARGA HORÁRIA SEMESTRE				460		

¹⁵⁷ Na carga horária proposta consta o Tempo-Escola (TE), o Tempo-Comunidade (TC) e o Tempo Total (TT).

2º	CONTEXTUAL	Educação: sociedade, cultura e ecologia humana.	Fundamentos Sociológicos da Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80	
			Fundamentos Políticos da Licenciatura em Educação do Campo.	40	20	60	
		Educação, trabalho e profissão docente no campo.	Fundamentos Psicopedagógicos da Educação e Desenvolvimento da Aprendizagem na Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80	
			Trabalho, Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais da Terra.	50	30	80	
	ESTRUTURAL	A licenciatura em educação do campo e as bases da organização política e burocrática do currículo.	Política e Organização Básica do Brasil e da Licenciatura em Educação do Campo.	50	10	60	
			Fundamentos da Didática Aplicados à Licenciatura em Educação do Campo.	50	20	70	
	ARTIC	Educação e desenvolvimento socioterritorial	Projetos Integradores II – Desenvolvimento do Território da Cidadania: do Município de Coruripe e Municípios Adjacentes.	10	30	40	
	TOTAL				320	150	470
	CARGA HORÁRIA SEMESTRE				470		
	3º	CONT	Educação do campo, agroecologia e economia solidária.	Fundamentos das Ciências Agrárias.	40	20	60
ESTRUTURAL		Educação do campo, agroecologia e as bases do desenvolvimento territorial.	Ecologia Humana, Saúde Camponesa, Educação do Campo e Desenvolvimento de Empreendimentos Agroecológicos.	30	50	80	
			Fundamentos da Agroecologia.	40	40	80	
			Métodos e Processos de Manejo e Tratamento da Terra.	40	20	60	
			Desenvolvimento Territorial Sustentável e Agroecologia.	30	40	70	
ARTIC		Educação do campo e desenvolvimento sustentável com foco na agroecologia.	Projetos Integradores III - Economia Solidária, Cidadania e Empreendimentos Solidários Agroecológicos.	30	50	80	
TOTAL				210	220	430	
CARGA HORÁRIA SEMESTRE				430			
4º	ESTRUTURAL	As bases do conhecimento das ciências da natureza e da matemática aplicadas a licenciatura em educação do campo.	Fundamentos da Educação em Ciências da Natureza e Matemática Aplicada ao Campo.	30	30	60	
			Matemática Geral.	60	20	80	
			Biologia Geral.	60	20	80	
			Química Geral.	60	20	80	
			Estatística Educacional Aplicada ao Campo.	60	20	80	

	ARTIC	Educação e desenvolvimento sustentável.	Projetos Integradores IV - Economia Solidária, Cidadania e Organização Social no Campo.	30	30	60
TOTAL				300	140	440
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				440		

C. HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

SEM	EIXO	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
				TE	TC	TT
5º	ESTRUTURAL	Os povos do campo e as bases da ação Social planejada na licenciatura em educação do campo.	Matemática I - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Educação do Campo.	60	10	70
			Biologia I - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Educação do Campo.	60	10	70
			Química I - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Educação do Campo.	60	10	70
			Estatística Educacional I - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Educação do Campo.	60	10	70
	ARTICULADOR	Ação social planejada, educação do campo e agroecológico	Projetos Integradores V - Políticas Públicas em Agroecologia e Ecologia Humana.	10	20	30
			Educação do campo e as bases da ação social planejada	Estágio Supervisionado Orientado I - A Escola de Educação Básica do Campo.	20	60
TOTAL				270	120	390
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				390		
6º	ESTRUTURAL	Os povos do campo e as bases da ação social planejada na educação do campo.	Matemática II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80
			Biologia II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80
			Química II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80
			Estatística Educacional II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80
			Fundamentos Metodológicos das Ciências da Natureza e Matemática Aplicadas a Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80
	ARTICULADOR	Ação social planejada, educação do campo e desenvolvimento agroecológico	Projetos Integradores VI - Intervenção Social Planejada e Políticas Públicas em Agroecologia e Ecologia Humana.	10	30	40

		O campo e as bases da ação social planejada	Estágio Supervisionado Orientado II - A Escola de Educação Básica do Campo.	20	60	80
TOTAL				270	170	440
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				440		
7º	ESTRUTURAL	O campo e as bases da ação social planejada na educação do campo.	Pesquisa Educacional em Ciências da Natureza e Matemática Aplicada à Educação Básica do Campo.	20	20	40
			Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem das Ciências da Natureza e Matemática Aplicada à Educação Básica do Campo.	40	10	50
		Planejamento e avaliação dos saberes e metodologias que habilitam a licenciatura em educação do campo.	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática I.	60	20	80
			Saberes e Metodologias do Ensino da Biologia I.	60	20	80
			Saberes e Metodologias do Ensino da Química I.	60	20	80
	ARTICULADOR	Ação social planejada como mecanismo de desenvolvimento agroecológico	Projetos Integradores VII - Políticas Públicas do Campo, da Agroecologia e da Ecologia Humana.	20	20	40
		Ação social planejada na educação do campo.	Estágio Supervisionado Orientado III - A Educação Básica do Campo.	20	60	80
TOTAL				280	170	450
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				450		
8º	ESTRUTURAL	As bases da ação social planejada na licenciatura em educação do campo.	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática II.	40	40	80
			Saberes e Metodologias do Ensino da Biologia II.	40	40	80
			Saberes e Metodologias do Ensino da Química II.	40	40	80
	ARTICULADOR	Planejamento social, intervenção na educação do campo e desenvolvimento da agricultura familiar-camponesa	Projetos Integradores VIII - Políticas Públicas em Agroecologia e Ecologia Humana.	10	30	40
		Ação social planejada na licenciatura em educação do campo.	Trabalho de Conclusão de Curso.	20	80	100
TOTAL				150	200	350
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				350		

D. HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

SEM	EIXO	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	SABERES/COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA		
				TE	TC	TT
9º	ESTRUTURAL	O campo e as bases da ação social planejada	Fundamentos das Ciências Humanas e Sociais.	60	20	80
			Geografia I - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Educação do Campo.	60	20	80
			História I - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Educação do Campo.	60	20	80
			Sociologia I - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Educação do Campo.	60	20	80
	ARTICULADOR	Planejando e intervindo na educação do campo: desenvolvimento e agricultura familiar	Projetos Integradores V - Políticas Públicas em Agroecologia e Ecologia Humana.	10	30	40
			Ação social planejada em educação do campo.	20	60	80
TOTAL				270	170	440
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				440		
10º	ESTRUTURAL	O campo e as bases da ação social planejada na licenciatura em educação do campo.	Geografia II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80
			História II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80
			Sociologia II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80
			Fundamentos Metodológicos das Ciências Humanas e Sociais da Licenciatura em Educação do Campo.	60	20	80
	ARTICULADOR	Planejando e intervindo na licenciatura em educação do campo para desenvolver a agricultura familiar-camponesa.	Projetos Integradores VI - Políticas Públicas, Agroecologia e Ecologia Humana.	10	30	40
			Ação social planejada na licenciatura em educação do campo.	20	60	80
TOTAL				270	170	440
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				440		

11º	ESTRUTURAL	O plano e a avaliação das ações pedagógicas nas diversas temporalidades da licenciatura em educação do campo.	Pesquisa Educacional em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas à Educação Básica do Campo.	30	20	40
			Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais Aplicada à Educação Básica do Campo.	50	20	80
			Saberes e Metodologias do Ensino da Geografia I.	60	20	80
			Saberes e Metodologias do Ensino da História I.	60	20	80
			Saberes e Metodologias do Ensino da Sociologia I.	60	20	80
ARTICULADOR	Planejando e intervindo na licenciatura em educação do campo para desenvolver a agricultura familiar-camponesa.	Projetos Integradores VII - Políticas Públicas em Agroecologia e Ecologia Humana.	20	20	40	
		Ação social planejada na licenciatura em educação do campo.	20	60	80	
TOTAL				320	160	480
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				480		
12º	ESTRUTURAL	O campo e as bases da ação social planejada.	Saberes e Metodologias do Ensino da Geografia II.	40	30	70
			Saberes e Metodologias do Ensino da História II.	40	30	70
			Saberes e Metodologias do Ensino da Sociologia II.	40	30	70
	ARTICULADOR	Planejando e intervindo na licenciatura em educação do campo para desenvolver a agricultura familiar-camponesa.	Projetos Integradores VIII - Políticas Públicas em Agroecologia e Ecologia Humana.	10	30	40
			Ação social planejada na licenciatura em educação do campo.	20	80	100
TOTAL				140	260	400
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				400		

E. QUADRO RESUMO DAS ÁREAS DE ESTUDOS COMUM E HABILITAÇÕES

BASE DE ESTUDOS COMUM	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA POR MÓDULO SEMESTRAL
LINGUAGEM E CÓDIGOS	Fundamentos Históricos da Licenciatura em Educação do Campo	80
	Fundamentos Filosóficos da Licenciatura em Educação do Campo	80
	Profissão Docente na Escola do Campo	60
	Linguagem e Produção de Texto	60
	Organização do Trabalho Acadêmico e Desenvolvimento de Projetos	60
	Educação e Impacto das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Trabalho Camponês	80
	Projetos Integradores I - Agroecologia e Diversidade Social	40
TOTAL DE HORAS: LINGUAGEM E CÓDIGOS		460
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	Fundamentos Sociológicos da Licenciatura em Educação do Campo	80
	Fundamentos Políticos da Licenciatura em Educação do Campo	80
	Fundamentos Psicopedagógicos da Educação e Desenvolvimento da Aprendizagem na Licenciatura em Educação do Campo	60
	Trabalho, Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais da Terra	80
	Política e Organização Básica do Brasil e da Licenciatura em Educação do Campo	60
	Fundamentos da Didática Aplicados à Licenciatura em Educação do Campo	70
	Projetos Integradores II - Desenvolvimento do Território da Cidadania do Complexo Agrisa & Peixe	40
TOTAL DE HORAS: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS		470

BASE DE ESTUDOS COMUM	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA POR MÓDULO SEMESTRAL
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	Fundamentos da Educação em Ciências da Natureza e Matemática Aplicada ao Campo	70
	Matemática Geral	80
	Biologia Geral	80
	Química Geral	80
	Estatística Educacional Aplicada ao Campo	80
	Projetos Integradores IV - Economia Solidária, Cidadania e Organização Social	60
TOTAL DE HORAS: CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA		440
CIÊNCIAS AGRÁRIAS E AGROECOLOGIA	Fundamentos das Ciências Agrárias	60
	Ecologia Humana, Saúde Camponesa, Licenciatura em Educação do Campo e Desenvolvimento de Empreendimentos Agroecológicos	80
	Fundamentos da Agroecologia	80
	Métodos e Processo de Manejo e Tratamento da Terra	60
	Desenvolvimento Territorial Sustentável e Agroecologia	70
	Projetos Integradores III - Economia Solidária, Cidadania e Empreendimentos Solidários Agroecológicos	80
TOTAL DE HORAS: CIÊNCIAS AGRÁRIAS		430

F. QUADRO RESUMO DA HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

HABILIT	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	CH
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	Matemática I, II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo	140
	Biologia I, II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo	140
	Química I, II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo	140
	Estatística Educacional I, II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo	140
	Fundamentos Metodológicos das Ciências da Natureza e Matemática Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo	80
	Pesquisa Educacional em Ciências da Natureza e Matemática Aplicada a Educação Básica do Campo	40
	Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem das Ciências da Natureza e Matemática Aplicada à Educação Básica do Campo	50
	Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática I e II	150
	Saberes e Metodologias do Ensino da Biologia I e II	150
	Saberes e Metodologias do Ensino da Química I e II	150
	Projetos Integradores V, VI, VII e VIII - Políticas públicas em Agroecologia e Ecologia Humana.	150
	Estágio Supervisionado Orientado I, II, III - A Escola de Educação Básica do Campo	230
	Produção de Trabalho de Conclusão de Curso	100
TOTAL DE HORAS: CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA		1660

G. QUADRO RESUMO DA HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

HABILIT	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	CH
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	Fundamentos das Ciências Humanas e Sociais	140
	Geografia I, II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo	140
	História I, II - Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo	140
	Sociologia I, II- Conhecimentos e Saberes Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo	140
	Fundamentos Metodológicos das Ciências Humanas e Sociais Aplicados a Licenciatura em Educação do Campo	80
	Pesquisa Educacional em Ciências Humanas e Sociais Aplicada a Educação básica do Campo	40
	Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais Aplicada a Educação Básica do Campo	50
	Saberes e Metodologias do Ensino Geografia I e II	150
	Saberes e Metodologias do Ensino da História I e II	150
	Saberes e Metodologias do Ensino da Sociologia I e II	150
	Projetos integradores V, VI, VII, VIII - Intervenção social planejada e políticas públicas em Agroecologia e meio ambiente.	150
	Estágio supervisionado orientado I, II, III - A Escola de Educação Básica do Campo	230
	Produção de Trabalho de Conclusão de Curso	100
TOTAL DE HORAS: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS		1660

10. - AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A avaliação acontecerá de forma sistemática, assumindo a função diagnóstica e formativa, ou seja, visa superar as dificuldades que venham a surgir no decorrer da execução do Projeto e implementação das etapas do *Curso*. Desta forma, o Projeto conta com uma coordenação acadêmica formada por mestres e doutores, que viabilizará o Projeto nas suas dimensões pedagógicas e curriculares em consonância com as diretrizes nacionais da Política de Licenciatura em Educação do Campo, através de assessoria técnica, avaliação e acompanhamento do MEC, via equipe do PROCAMPO.

No final de cada semestre realizaremos avaliação com os sujeitos pedagógicos que integram a equipe do *Curso*.

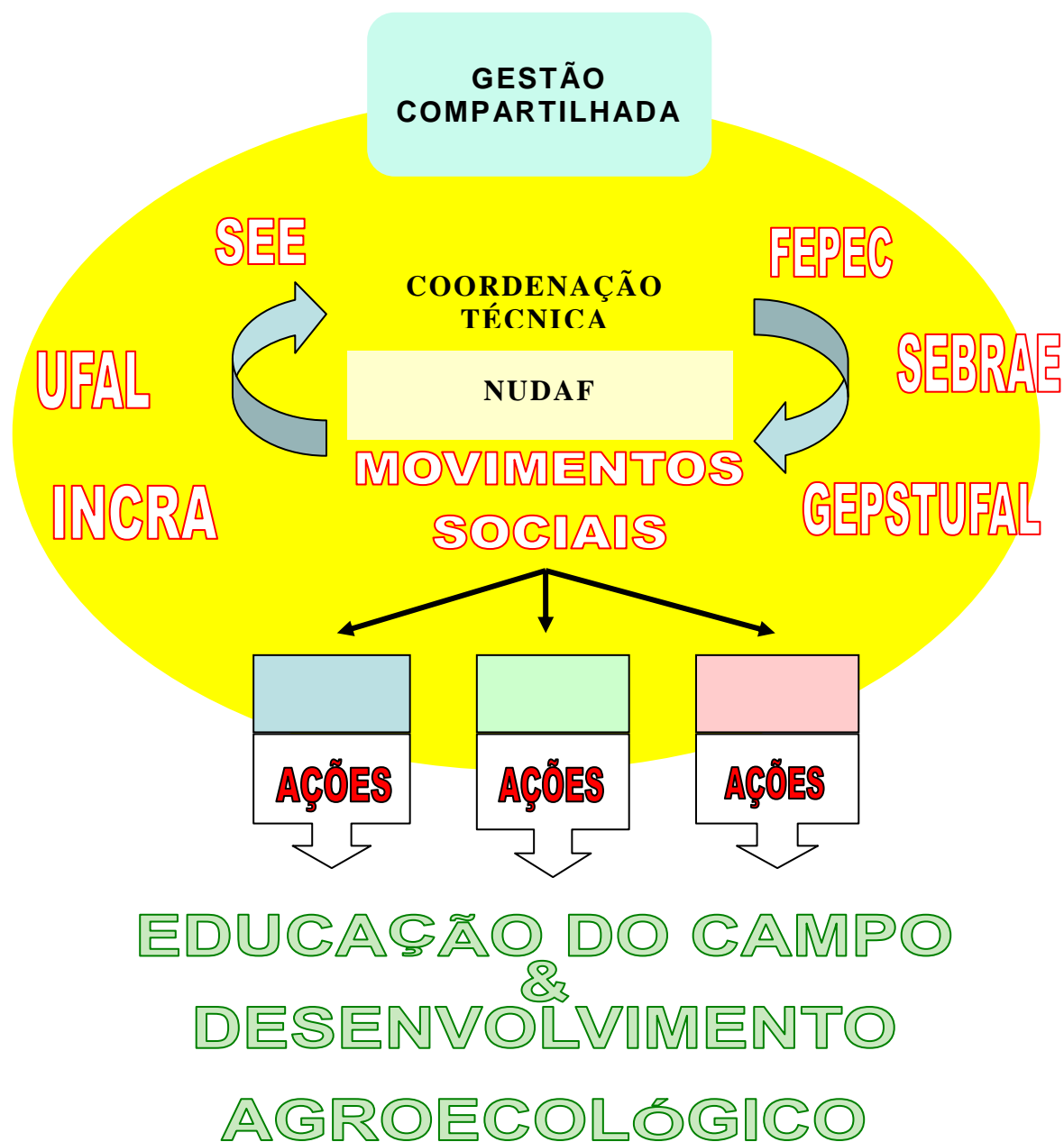
11. - GESTÃO E CONTROLE SOCIAL DO PROJETO

O Projeto se viabiliza através de uma Gestão Compartilhada, fundada nos princípios da democracia participativa e colegiada, para viabilizar a definição das ações e decisões. Este será gerido com a participação dos principais atores sociais envolvidos, são eles: UFAL, os Movimentos Sociais da Terra, Complexo Agrisa & Peixe, INCRA-AL, SEBRAE, dentre outros parceiros, mediados pela equipe de coordenação e assistentes pedagógicos. Esta equipe terá como função avaliar e monitorar as ações do Projeto, referente aos objetivos e atividades, bem como a gestão curricular.

Os discentes, através das atividades do NUDAF e dos GOST (quem organizará as ações pedagógicas a serem realizadas no tempo-comunidade) participarão dos Projetos Integradores, que se articulam com as Ações Coletivas do Projeto, que são de dois tipos: Oficinas de Políticas Públicas e Ações Sociais Planejadas. Estas ações têm a finalidade de integrar o NUDAF às comunidades camponesas, o poder local e o universo cultural dos sujeitos pedagógicos do *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo*, além de contribuir para ampliar o potencial político e organizativo dos camponeses com os Projetos de Intervenção Social, realizados pelos GOST (Grupos de Organização Social da Terra), acompanhados pela Equipe

Pedagógica.

Nestes Grupos os sujeitos pedagógicos terão atribuições específicas dentro do Projeto. Mas compete aos mesmos monitorá-los. Para compreensão desse processo, ver esquema abaixo:



13. INFRA-ESTRUTURA DISPONIBILIZADA PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO

- ✓ Laboratório de informática;
- ✓ 02 salas de aula;
- ✓ Auditório;
- ✓ Cantina;
- ✓ Banheiros masculino e feminino;
- ✓ Equipamentos e mobiliário;
- ✓ Sala de estudo.

14. A PESQUISA: lócus privilegiado de produção e apropriação de conhecimentos nas escolas do campo

A concepção de pesquisa que permeia este Projeto parte do pressuposto que além da atividade investigativa propriamente dita, a pesquisa constitui-se como princípio complementar dos estudos desencadeados pela socialização dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares. A pesquisa efetiva-se como momento oportuno de apropriação e produção de conhecimentos, socialmente construídos. Neste sentido, é um momento privilegiado em que os sujeitos pedagógicos se aproximam dos problemas do campo educacional: empírico e teórico. Esse posicionamento exige procedimentos metodológicos e abordagens teóricas que dêem subsídios à pesquisa.

A participação em Grupos de Estudos e Pesquisas contribui, sobremaneira, para o aperfeiçoamento dos sujeitos pedagógicos. Há nos Grupos de Pesquisa um princípio educativo mobilizador, acionado por constantes estudos, análises, críticas e reflexões. Deste modo, pretende-se formalizar o grupo de estudos e pesquisa em Licenciatura em Educação do Campo¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Enquanto esta formalização não ocorrer os discentes participarão de um dos Grupos de Pesquisa coordenados pelo Prof^o. Dr. Ciro Bezerra, cadastrados no CNPq: o Grupo de Pesquisa Milton Santos ou o Grupo de Pesquisa em Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana. Os encontros do Grupo de Pesquisa ocorrem, normalmente,

A constituição do Grupo será um momento oportuno para que os sujeitos pedagógicos do *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo* possam se familiarizar, desde o início do *Curso*, em pesquisar. Desde já, cabe frisar, que as pesquisas terão como objeto a Licenciatura em Educação do Campo.

Assim, os sujeitos pedagógicos do *Curso de Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo* participarão, desde o início, das seguintes atividades:

- A. Reuniões sistemáticas para estudo, debate, reflexão e desenvolvimento da investigação;
- B. Planejamento e elaboração do plano de atividades do Grupo de Pesquisa e suas respectivas atribuições e definição dos papéis de cada membro do Grupo;
- C. Em paralelo com as atividades de ensino e extensão, os sujeitos pedagógicos serão estimulados a desenvolverem artigos, trabalhos monográficos, *papers*, entre outros formatos de trabalho científico, relacionados à Licenciatura em Educação do Campo;
- D. Estudos sistemáticos e seminários quinzenais sobre a literatura pertinente ao objeto de estudo. Destes estudos e seminários os sujeitos pedagógicos participarão integralmente;
- E. Elaboração e orientação de projetos de iniciação científica relacionados aos componentes curriculares, propostos pelo Projeto Político-Pedagógico;
- F. Orientação, elaboração e sistematização de relatórios técnicos de resultado de pesquisa;
- G. Orientação técnica e metodológica dos sujeitos pedagógicos em relação à seleção, preparação dos instrumentos de pesquisa, coleta de dados, análise e apresentação dos resultados;
- H. Apresentação dos resultados em forma de pôster, comunicação em encontros acadêmicos, seminários e congressos.

Os estudos e pesquisas serão desenvolvidos como exercício de investigação com a participação dos sujeitos pedagógicos. Eles compreendem

quinzenalmente, e contará com a participação de todos os discentes e docentes envolvidos no *Curso*. Esses encontros ocorrem, necessariamente, na UFAL.

os seguintes momentos: definição da problemática, levantamento da literatura pertinente, definição dos objetivos e uso de metodologias.

As temáticas propostas visam aproximar os sujeitos pedagógicos do processo de investigação e pesquisa. Estes vivenciarão desde o início do curso com as ações investigativas, leituras e literatura adequadas, técnica e instrumentos de pesquisa acadêmicos, e serão encorajados a assumirem a postura de pesquisador, antes mesmo de estarem na condição de docente. Esta perspectiva se pauta nos postulados desenvolvidos por Tardif (2002 p. 238-239). Para ele, há três aspectos que precisam ser considerados em relação a produção de pesquisa:

- 1) Os professores são sujeitos produtores de conhecimentos. Isto significa admitir que a produção de saberes e ensino não pode mais ser privilégio exclusivo dos pesquisadores universitários. É necessário deixar de tratá-los como objetos para reconhecê-los como possuidores de saberes. Ainda que esta produção e saberes sejam diferentes dos universitários, e obedeçam a outros condicionantes e lógicas de ação;
- 2) Superada a condição de objeto de pesquisa, há necessidade de elaboração de novas pesquisas que considerem os discentes como colaboradores e co-pesquisadores. Isto significa que se deve levar em consideração seus pontos de vistas, interesses, necessidades, linguagem e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas;
- 3) Paratanto, há que se encorajar os sujeitos pedagógicos a realizarem um esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a formular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais e coletivas, suscetíveis de se objetivarem na prática escolar.

Reconhecer que os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, pressupõe estimulá-los desde a sua formação inicial a empreenderem o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, objetivar e de partilhar sua própria prática e vivência profissional.

15. EXTENSÃO: compromisso com a função social da Universidade – elo entre formação técnica e a socialização de conhecimentos para sociedade.

A extensão universitária, de acordo com Soares (2000), abrange diversas atividades de pesquisa aplicada, ensino extracurricular, assessoramento às instituições e organizações sociais. Embora, muitas vezes corra o risco de reduzir-se a mera prestação de serviços, perdendo o caráter da sua função social (THIOLLENT, 2000). Autores como Soares (2000) e Filho (2000) apontam diferentes perspectivas para a extensão universitária. A extensão, segundo os mencionados autores, é portadora de expectativas científicas (formulação de novas problemáticas baseadas em desafios reais) e políticas (aproximação à realidade social geralmente ignorada pela pesquisa convencional).

Considerando a contribuição que a extensão universitária pode oferecer ao suscitar novas problemáticas de investigação e mesmo na intervenção qualificada de programas e projetos, consideramos que a mesma assume um forte papel de integração entre pesquisadores/docentes, professorandos e atores externos à universidade que contribuem para elaboração e execução de projetos de cooperação.

Tendo em vista essas acepções, as atividades de extensão universitária podem ser desenvolvidas com a participação dos discentes e integradas às atividades de ensino e pesquisa. A participação do discente na extensão é pré-requisito para desenvolvimento dos trabalhos de campo e pesquisa.

Considerando a proposta do Curso de Licenciatura vislumbramos o desenvolvimento das seguintes atividades:

- ✓ Participação dos professorandos em Seminários;
- ✓ Participação dos professorandos em conferências e palestras;
- ✓ Desenvolvimento de projetos de intervenção junto aos Movimentos Sociais;
- ✓ Participação em eventos científicos;
- ✓ Participação em fórum de discussão/deliberação das organizações campesinas;
- ✓ Participação na organização dos NUDAF;
- ✓ Elaboração de projetos de desenvolvimento de tecnologia em

desenvolvimento agrário e sustentável, dentre outras atividades.

As ações práticas e extensionistas propostas estão integradas as atividades em sala de aula, serão acompanhadas e monitoradas pelo docente responsável pelo componente curricular, assim como estarão sendo subsidiadas com elementos teóricos conceituais. Estas ações integram as atividades de ensino, assim como podem contribuir, sobremaneira, na elaboração e fomentação de novos objetos de investigação, possibilitando iniciar um novo ciclo de ensino, pesquisa e extensão.

Ponderações Conclusivas

A reflexão que desenvolveremos, a título de conclusões, é melhor compreendida se tomada como ponderações provisórias. Ponderações acerca de uma visão epistemológica muito comum nas pesquisas sobre espaço, configuração geográfica e território. Trata-se de uma perspectiva ainda dominante no âmbito da Geografia Humana e da Geografia Crítica, o que em filosofia da ciência se afirma como *visão kantiana da realidade*.

Esta reflexão é o resultado provisório de estudo bibliográfico que realizamos entre abril e agosto de 2011, no estágio de pós-doutoramento na UNESP de Presidente Prudente, sob a supervisão do Prof. Dr. Bernardo Fernandes Mançano. Tivemos a oportunidade de expô-la, pela primeira vez, no Colóquio do Núcleo de Estudos da Reforma Agrária (NERA), coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Feliciano, no inverno daquele ano, numa cidade acolhedora do interior paulista. Foi apresentada para estudantes de geografia de graduação e pós-graduação. O debate que se desdobrou após a exposição nos possibilitou dar um salto no amadurecimento da crítica a esta visão¹⁵⁹.

Desta forma e considerando o percurso e as atividades acima, o objetivo desta sessão é apresentar uma crítica à visão do território que se constrói a partir da perspectiva kantiana de geografia, conhecimento e sociedade. Consideramos que esses complexos sociais são determinados, simultaneamente, pela dialética do trabalho (LUKÁCS, 2004), e que apresenta características singulares na sociedade do capital. Antes, porém, achamos necessário expor a teoria social que embasa e legitima tal crítica, ainda que resumidamente.

Uma primeira categoria a ser esclarecido é o do complexo que Marx concebeu, originalmente, como “estado moderno acabado”. Na visão deste pensador o “estado moderno acabado” não pode ser reduzido ao conceito de Montesquieu, que o formulou desde a filosofia jus naturalista, a partir de três

¹⁵⁹ Isso nos prevenirá de críticas superficiais que afloram, muito sintomaticamente, com fortes traços do senso comum. Em parte, críticas desta natureza, que se manifestaram, por exemplo, no Colóquio, possam ser justificadas pela própria forma que a exposição acabou tomando: ao primar pelo didatismo deixou de precisar algumas categorias e correlacioná-las como deveria. O que, obviamente, acreditamos não ter comprometido a exposição. De modo que essas ponderações são uma crítica a crítica que se explicitou no Colóquio do NERA. Esta é a forma como deve ser resolvido às divergências intelectuais dentro da ética da produção do conhecimento científico.

poderes complementares: executivo, judiciário e legislativo. Tampouco à visão de Hegel, que o concebeu como “desenvolvimento geral do espírito humano”, em contraposição à sociedade civil. Marx afirmou, categoricamente, que o “estado moderno acabado” é, objetivamente, aquele complexo institucional, desdobrado do metabolismo do capital, que o legitima juridicamente e mobiliza, quando necessário, as forças armadas e militares para garantir a ordem: a antagônica reprodução ampliada de riquezas, que produzida socialmente é apropriada de forma privada, concentrada e centralizada pelo capital.

No século XIX esse estado se revelou como “comitê organizado da classe dominante”, incumbido de estruturar a sociedade do capital. Dizer estrutura do capital, em termos sociais, é o mesmo que dizer territorialidade do capital, em termos espaciais. Estrutura e espaço do capital, pensados nesses termos, materializam o que Milton Santos chamou de configuração geográfica. Em outros termos, significa admitir que o território do capital produz uma *sociografia* peculiar: a distribuição das pessoas em uma hierarquia organizada horizontalmente em lugares (moradias) e locais (bairros e municípios); e verticalmente em postos de trabalho. O critério legitimador do agir-prático-moral da *organização sociográfica do capital* é o processo de produção, socialização e apropriação social de conhecimentos, de cada pessoa e em cada família, que compõem as classes fundamentais. Conhecimentos que possam ser mercantilizados e, através da mercantilização, alocados em organizações econômicas, estatais e privadas, controladas pelo capital, visando transformá-los em mercadorias ou riquezas, pela composição orgânica do capital, na “cidade do capital”. A dinâmica *sociográfica* dá sentido à socioterritorialidade do capital: a mobilização espacial de relações sociais; produção e apropriação de riquezas sob o controle e o governo do capital, o que exige uma institucionalidade ampliada. A dominação e direção da dinâmica *sociográfica* pelo capital é o que Gramsci concebeu como hegemonia.

A territorialização do capital implica, portanto, na ampliação de um conjunto de instituições, formais e informais, que têm como estratégia o controle da força de trabalho, o que é imprescindível para a produção social e apropriação privada de riquezas. Processo que pode ser apreendido pela teoria

ampliada do estado, de Gramsci. Vejamos, então, ainda que brevemente, como Marx formulou sua concepção de estado, que não pode ser restringida ao Manifesto Comunista.

Em manuscrito imediatamente anterior à formulação de sua obra *O Capital* ele apresenta as determinações sociais do estado capitalista, que não aparecem na *Crítica à Sagrada Família* e no Manifesto Comunista. Segundo Marx,

Nem as relações jurídicas nem as formas de Estado podem ser compreendidas a partir de si mesmas ou do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, **tendo a sua origem nas condições materiais de vida**, cujo conjunto Hegel /.../ resume sobre o nome de ‘sociedade civil’, e que **a anatomia da sociedade civil deve ser buscada na economia política**.

(K. Marx – “Prefácio”, Para a crítica da economia política. SP: Economista, 1995, p. 4, grifo nosso).

Mas por que “as relações jurídicas” e “as formas de Estado” têm que ser “compreendidas” a partir das “condições materiais de vida” ou da “anatomia da sociedade civil”? E por que têm que “ser buscada na economia política” e não, por exemplo, no Direito? Por que Marx concebe o estado como uma forma social e a economia política o seu conteúdo? Vejamos o significado do conteúdo da economia política para esclarecer essas questões.

Na tradução dos *Grundrisse* em língua portuguesa pelo brasileiro Mário Duayer, este, na apresentação, lembra que os *Grundrisse* se propõe, nas palavras de Marx, desenvolver “uma importante **visão das relações sociais** /.../ exposta cientificamente pela primeira vez” (MARX, 2011, p. 18, grifo nosso). Por que “relações sociais” e quais as suas características? A resposta é indicada pelo próprio Duayer na página seguinte (p. 19). É que a dominação das pessoas pelo capital se faz pela “impessoalidade”, pela reificação da personalidade ou personificação de formas sociais pelos seres humanos. O que é imanente a todo e qualquer processo humano de sociabilidade e, por conseguinte, ao dinamismo das relações sociais capitalistas. Através desta teoria social afirma-se que as formas sociais são mediações objetivas, que se impõe às relações sociais, não por motivos espontâneos, naturais ou intenções dos capitalistas e seus intelectuais orgânicos, mas por determinações históricas, que se encontram imanentes à forma mercadoria. Isto é o que

justifica admitir, então, que o conteúdo do estado é a economia política. Porque esta tem como objeto “a análise da forma de dominação suprapessoal implicada pela mercadoria, pelo valor, enfim, pelo caráter mercantil da sociedade capitalista”.

O extrato que traz esta “importante visão das relações sociais” de Marx aparece na p. 102-3 da tradução em língua portuguesa dos Grundrisse:

A dissolução de todos os produtos e atividades em valores de troca pressupõe a dissolução de todas as relações fixas (históricas) de dependência pessoal na produção, bem como a dependência multilateral dos produtores entre si. /.../ A dependência recíproca e multilateral dos indivíduos mutuamente indiferentes forma sua conexão social. Essa conexão social é expressa no valor de troca /.../; o indivíduo tem de produzir um produto universal – o valor de troca, ou este último por si isolado, individualizado, dinheiro. /.../ o poder que cada indivíduo exerce sobre a atividade dos outros ou sobre as riquezas sociais existe nele como o proprietário de valores de troca, de dinheiro. Seu poder social, assim como seu nexa com a sociedade, [o indivíduo] traz consigo no bolso.

Não é exagero sublinhar a contribuição que Duayer nos oferece desse extrato. Efetuei apenas pequenos reparos para evidenciar o que, do nosso ponto de vista, pretendemos explorar adiante. O objetivo é conferir mais concretude às relações sociais do mundo presente. Vejamos:

A articulação entre os produtores, portanto, deixa de ser operada por relações de dominação e subordinação pessoais e passa a ser realizada pela troca [subordinação impessoais]. O que conecta os sujeitos – agora produtores de mercadorias – é a sua necessidade de produzir valores, riqueza universal, dinheiro. Em uma [19] palavra, os sujeitos são articulados como produtores, isto é, como meros [profissionais], e nessa condição têm de produzir valor, riqueza abstrata e, por isso, crescente. Como resultado dessa forma particular de sociabilidade determinada pela relação mercantil, os sujeitos – reduzidos a [profissionais] – estão subordinados à dinâmica incontrolada do produto de sua própria atividade, de seu trabalho. Nessas circunstâncias, como o valor é a categoria determinante do produto do trabalho, segue-se que o sentido da produção é a quantidade, e, portanto, o seu crescimento ilimitado. Trata-se, desse modo, de uma forma de dominação abstrata em que o sentido de produto, o sentido da produção da riqueza, está perdido para os sujeitos [transformados, também eles, em mercadoria, força de trabalho, profissionais em exercício ou em potência, em vontade de ser profissional] [p. 26].

Estes extratos que se encontram na apresentação dos Grundrisse revelam como se condensa a *sociografia do capital*. Para nós consiste em uma crítica fundamental à visão idealista da sociedade, do território e do mundo humano. Revela como o capital socioespacializa o seu ser no mundo humano mediante a socioterritorialização das relações sociais capitalistas. O estado se revela, então, como forma política de socioterritorialização do poder do capital. Ele é uma “forma de violência legítima”, em termos weberianos, uma síntese que controla as relações socioespacializadas do capital. Baseando-nos nesta proposição podemos afirmar que o “estado moderno acabado”, capitalista, é um componente imprescindível do território do capital.

Em termos da teoria do território formulada geograficamente por Fernandes, e desde uma perspectiva marxisante, é plausível supor que a “governança” do capital (as formas de controle e de governo), o que regula o direito de propriedade (a apropriação privada das riquezas produzidas socialmente), e legitima as relações sociais (entre proprietários livres, entre patrões ou empresário capitalistas e os trabalhadores ou profissionais assalariados) constitui um território específico que podemos nomear de território do capital. Neste território a dinâmica do capital permeia todo o complexo da sociedade. Um território contraditório que, se por um lado regula e territorializa as forças políticas do capital, por outro, desregula e desorganiza as forças políticas do trabalho, desterritorializando-as.

A luta de classes na contemporaneidade tem evidenciado enfaticamente as disputas territoriais. O território, enquanto complexo categorial, converteu-se desde o fim do século XX em espinha dorsal do sistema capitalista. As disputas territoriais se revelam no antagonismo entre a *territorialização das forças do capital* e a *desterritorialização das forças do trabalho*. Disputas que, num movimento dialético negativo obriga as forças do trabalho reterritorializarem os territórios em disputas com formas de governo e controle popular (democracia direta), produção coletiva e apropriação social (expropriação das riquezas produzidas socialmente e apropriadas pelos capitalistas), relações sociais socializantes (fundadas na cooperação, solidariedade, autogestão e co-gestão), regidas por princípios de igualdade, liberdade e justiça, através de lutas contra-hegemônicas às forças do capital.

O que exige refundar o “estado moderno acabado” e o complexo institucional existente em uma territorialidade reconstruída pelas forças do trabalho. Vale dizer, um território dotado de controle social, apropriação coletiva e processos de sociabilidade socializantes.

Os princípios supracitados, de igualdade, liberdade e justiça social, são fundados no humanismo e podem ser encontrados no próprio Marx. Na Crítica ao Programa de Gota, por exemplo, há a seguinte proposição: "Na fase superior da sociedade comunista, quando houver desaparecido a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, o contraste entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for somente um meio de vida, mas a primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, crescerem também as forças produtivas e jorrarem em caudais os mananciais da riqueza coletiva, só então será possível ultrapassar-se totalmente o estreito horizonte do direito burguês e a sociedade poderá inscrever em suas bandeiras: de cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades".

Não é só o marxismo que propõe um território geohistórico baseado na necessidade de superar “o estreito horizonte do direito burguês”, que se “estreitou” ainda mais na contemporânea reprodução do território do capital, apesar de todo desenvolvimento das ciências e tecnologias de base microeletrônica e da sociedade organizada sob a gestão do conhecimento, a matéria-prima imaterial das mercadorias materiais. Há toda uma tradição sócio-histórica que alimenta as lutas e anseios da superação da sociedade organizada em classes sociais. Tradição inspirada, por exemplo, nos escritos de Rousseau e no Novo Testamento. Neste, apesar do fetichismo do mundo dos homens, o Reino de Deus ressalta o espírito da dádiva. Em Atos, por exemplo, os apóstolos são chamados a negar a vaidade e o egoísmo, e regar a vida sob os princípios “comunistas”.

Os versículos em que constatamos esta proposição são peremptórios. Em Atos 2-45, por exemplo, diz-se: “vendiam as suas propriedades e bens, distribuindo o produto entre todos, à medida que alguém tinha necessidade”; em Atos 4-32/35, afirma-se que “da multidão dos que creram era um o coração e a alma. Ninguém considerava exclusivamente sua nem uma das

coisas que possuía; tudo, porém, lhes era comum”. Eram esses princípios e não outros que, para os apóstolos, “testemunhavam a ressurreição do Senhor Jesus, e em todos eles havia abundante graça. Pois nenhum necessitado havia entre eles, porquanto os que possuíam terras ou casas, vendendo-as, traziam os valores correspondentes e depositavam aos pés dos apóstolos; então, se distribuía a qualquer um à medida que alguém tinha necessidade”. Eles, como se lê, negam a propriedade privada e valorizam a propriedade “comunista”. No mesmo livro, ordena-se que “se distribua a qualquer um à medida que alguém tem necessidade”. Em outros apóstolos bíblicos também encontramos o mesmo princípio. Em Mateus 25-15 diz-se: “e a um deu cinco talentos, e a outro dois, e a outro um, a cada um segundo a sua capacidade, e ausentou-se logo para longe”.

A aproximação desses pensamentos no século XX deu origem à Teologia da Libertação, mas logo seus protagonistas foram considerados hereges pelo Vaticano e afastados de suas funções religiosas. O movimento contrário a esses princípios foi desencadeado pelos evangélicos e neoliberais, no último terço do século XX, associados e apoiados pelos meios de comunicação de massa (televisão, imprensa, rádio, cinema e editoras capitalistas) que deu sobrevida às ideologias que fortalecem a territorialização do capital. Os pastores evangélicos e muitos católicos, sobretudo os carismáticos comandados por Padre Marcelo, em seus programas de televisão pregam, justamente, o contrário dos apóstolos do Novo Testamento sobre o Reino dos Céus. Há programas de televisão realizados pelos evangélicos midiáticos para exaltar os fiéis dos milagres que os céus realizam pelos mundanos empresários capitalistas, quando seus negócios prosperaram após a tácita aceitação da palavra de Deus nos templos religiosos. Não só pela aceitação da palavra, mas, sobretudo, por orientarem seus negócios pelas recomendações existentes no Livro Sagrado, e reinterpretadas pelos pastores para o mundo contemporâneo. O que vale, por tal esforço e sabedoria, boas ofertas dos evangélicos de negócios para fortalecer o Reino dos Céus e o conforto dos dirigentes da Igreja. Afinal, que o digam as produtoras de bandas, discos e eventos religiosos para essa massa desorientada que sem a palavra de Deus representaria uma ameaça para a

reprodução do território do capital. Com isso queremos afirmar que a Religião não é um território autônomo, imaterial, como alguns crêem, pelo simples fato de a Religião não ser material. O mesmo pode-se dizer da produção, socialização e apropriação social dos conhecimentos significativos, do trabalho intelectual que dinamiza o território do capital, como principal insumo das mercadorias. Eles também compõem o território do capital, conferindo materialidade à territorialidade específica do ser do capital que se reproduz geohistoricamente.

Mas nas disputas territoriais, para exercerem hegemonia, as classes lutam pela territorialização de formas de controle e governo, de produção e apropriação de riquezas e de socioespacializam de relações sociais específicas, e isso de forma simultânea, em um movimento desigual, dinâmico e contraditório, na reprodução do território do capital.

A impessoalidade das relações sociais é o motor do processo de desterritorialização das forças contrárias à territorialização do capital. Todos esses elementos combinados, na reprodução do território, legitimam a territorialização das forças do capital e deslegitimam as forças do trabalho, nos territórios. Dizer que o capital exerce hegemonia no “estado moderno acabado”, de acordo com Gramsci, é admitir que o capital, mediante a ampliação do estado, dirige e domina estrategicamente a sociedade, em todos os âmbitos importantes da *sociografia do capital*.

Ora, essa visão é oposta às visões idealistas, positivistas, relativistas e pós-modernas que fragmentam o território real, geohistórico, em uma infinidade de territórios, sem conseguir, contudo, estabelecer os nexos causais entre os territórios material e imaterial, reproduzidos dialeticamente na unidade da reprodução do território do capital, com a justificativa teórica de melhor operá-lo em termos lógicos e epistemológicos. As abordagens do território, assim justificadas, fazem perder a ênfase nas lutas e disputas entre as classes sociais que ocorrem no território do capital. Disputas que visam garantir a unidade das classes dirigentes no domínio do projeto histórico das sociedades modernas. A conflitualidade, muitas vezes alardeada por essas visões, não ultrapassa a mera formalidade reformista. Limitam-se a lutar pelo alargamento do “estreito horizonte do direito burguês”, pelos direitos

humanos, sociais e do trabalho. De uma forma ou de outra as teorias idealistas, positivistas e pós-modernas acreditam que a dinâmica territorial possa ser explicada pelas identidades e intencionalidades dos sujeitos, por métodos poderosos de paradigmas consistentes. A partir destes fazem seus diagnósticos e suas tipologias revolucionárias para reformar pelas políticas públicas o território do capital. O centro de gravidade dessas teorias é a subjetividade pura: vontade, auto-reconhecimento, intencionalidade e os “paradigmas” formulados criteriosamente dentro de princípios pragmáticos e rigor científico. No território do capital as disputas entre projetos de sociedade que visam territorializar de processos de sociabilidades díspares são reduzidos a disputas paradigmáticas. O que dá um imenso conforto intelectual aos seus proponentes, porque não têm que banhar suas espadas com o sangue das classes capitalistas, apesar destas encherem mares e rios com o sangue das classes trabalhadoras, a aproximadamente seis séculos de capitalismo, admitindo a gênese deste a partir do século XV.

Nos extratos acima analisados constata-se que Marx critica duramente a realidade e as razões sobre essa realidade que se forjam dentro dos preceitos idealistas, positivistas, relativistas e pós-modernos. Apesar disso, da negação ou omissão da crítica teórica de Marx ao capital e, por conseguinte, ao território que se erige capitalisticamente, os teóricos que assumem tais visões, ainda que timidamente, continuam a citar Marx arbitrariamente, e a fazerem uso, também de modo arbitrário, de suas categorias analíticas. A abordagem idealista do território do capital, apesar de todas as fragilidades demonstradas anteriormente, continua fortemente hegemônica nas Ciências Humanas. E no âmbito da Geografia não é diferente. Mesmo no campo da Geografia Humana Crítica, que tem no pensador Milton Santos o mais célebre representante entre nós da América Latina e que, paradoxalmente, assimilou fortemente a teoria materialista da história, e definiu sua obra como “marxisante”, no documentário de Silvio Tandler *Por uma Outra Globalização*.

De modo que a construção idealista do conhecimento, apesar de suas máscaras, parece ser o pressuposto científico de muitos geógrafos. Inclusive os que discutem o complexo categorial território. Os teóricos clássicos da

geografia (Humboldt e Ritter) também conceberam o território desta forma, daí esta construção assumir, sociograficamente, proporções hegemônicas. O olhar idealista sobre o território é um olhar meramente cartográfico. Olha-se o território como se olha cartograficamente um mapa. De um lado, o olhar do geógrafo, o sujeito, e, defronte dele o mapa, o objeto. Como se o observador não estivesse situado dentro do mapa que vê. Como se o mapa fosse pura realidade e não uma representação simbólica do real, expressão do ser espacial. Assim o geógrafo idealista se encontra fora da realidade na representação quando observa cartograficamente a realidade do mapa e na representação fora da realidade quando se encontra em terra firme no território. Não percebe que o mapa expressa relações sociais concretas, formas de poder e apropriação do espaço, e que, como intelectual, precisa desvendar a concretude categorial do território e expressá-la cartograficamente, fazendo do mapa manifestação simbólica do território. Assim, em qualquer elaboração cartográfica é preciso ter clareza das relações sociais, da governança e das formas de apropriação do território que se quer representar, elementos que muitas vezes se dissolvem e escondem na representação mapa, e que precisam ser enfatizadas pela análise teórica. O intelectual precisa explicar geohistoricamente tudo aquilo que o mapa, como representação de realidades territoriais, não revela aos sentidos humanos, como síntese do ser do espaço. O que é um problema objetivo e ontológico, de reprodução do ser social no território, e não um problema epistemológico, como os idealistas querem nos fazer crer. O que pode ser feito com a mediação da ciência, da teoria social “prático-crítica” de Marx, além da de outros pensadores marxistas. A descrição cartográfica, pura e simples, é pouco reveladora daquilo que é na realidade o território do capital.

Mas me parece que o olhar do geógrafo idealista transcende o território. Admitamos um avião trazendo geógrafos pós-modernos e idealistas para pesquisar, numa aula de campo, a natureza do território, em uma cidade imaginária. A primeira visão dos geógrafos seria uma visão longínqua do avião que sobrevoa a cidade, muito distante do aeroporto. Eles vêem uma área enorme, um território que lhes parece não ter fronteiras, seus olhos captam apenas uma vastidão de terras. Mas na medida em que o avião se aproxima do

solo começam a ver com mais nitidez fronteiras, divisões, diferenças, arquiteturas. Até que avistam pedaços quadriculados imprecisos. Mas uma coisa lhes parece esclarecedora, o território não é mais uma vastidão de terras contíguas como se imaginava a primeira vista.

O território começa a lhes parecer mais próximo, e nesta proximidade repartido. Quanto mais os passageiros se aproximam da pista de pouso, mais ficam ansiosos com as possibilidades que a aula de campo lhes abrirão, de descobrirem os detalhes de cada quadrado que suas visões alcançam, quadrados que eles intuitivamente imaginam compor os diversos territórios da cidade ou os territórios do território citadino. Realmente, ainda distante, a cidade que avistam lhes parece como um mapa. E eles ficam felizes porque se identificam com o que vêem, dá aquele sentimento de realmente saberem o que se vê sem sombras nem dúvidas. Tudo lhes parece muito familiar, a realidade mesma com a qual trabalham e estão habituados a ensinar a “seus alunos” na universidade: o que é território e o que é cidade, o que é o território da cidade, o contraste entre o urbano e o rural, entre outras analogias. É semelhante ao que estão habituados a pesquisar em seus Grupos de Pesquisa e Laboratórios. Ficam realmente encantados com a irregularidade e diversidade das figuras geométricas, embora predominem os quadrados.

Os quadrados se vêem agora com mais nitidez. O que se via como grandes quadrados, demarcados por grandes fronteiras, vai ficando menor e mais nítido em seus delineamentos e composições. Vêm-se quadrados grandes decompondo-se em quadrados menores, e quadrados menores se decompondo em quadrados menores ainda, e quadrados infinitamente menores que não se consegue saber com nitidez à distância que vêem se continuarão a se subdividir. Depois de alguns pés passa-se a avistar quadras com várias casas e até praças. E mais próximos do solo, avistam agora os terrenos, e dentro destes avistam piscinas e árvores, cercadas por muros que dividem as propriedades e, dentro dessas propriedades há diversos modelos de casa, e que pode, com muita criatividade, ser imaginada como um território molecular. Mas em termos de imaginação criativa não existe melhor do que a dos geógrafos idealistas.

Mas, para infelicidade deles, foi-se o tempo em que vigiam como

estrela celestial, a maldita geografia crítica, materialista, desfez a ilusão de se poder compreender o território simplesmente como área ou suporte. Utilizando-se da dialética hegeliana, que já fora um tiro no peito, os postulados kantianos pareciam superados definitivamente. O espaço não mais se reduzia a um *a priori*, passou a ser visto como produção social. Hipótese contrária a tese da transcendência. Mas a tese kantiana é ambivalente, compõe-se de duas faces: *a que concebe o território como absoluto, transcendente e indiferente*, e *a que o vê, epistemologicamente, como forma dicotômica*: de um lado o sujeito cognoscente e de outro o objeto cognoscível.

Aos olhos da geografia crítica o território é um construto de “rede de relações”. Imanente a tal rede encontram-se formas de controle e governo, de produção e apropriação de riquezas, que a legitima e a reproduz socioespacialmente. E a divisão territorial que caracteriza o território do capital, ancorada na dialética campo-cidade, delinea apenas contextos específicos do “trabalho social total” transformar a natureza conforme as necessidades humanas. Portanto, a divisão territorial assim configurada é funcional a forma unitária da reprodução do território no capitalismo. Com geografia crítica aprendemos, então, que o território é relacional. O que existe são territórios distintos, cada qual com suas especificidades e que precisam ser entendidos nas suas nuances compondo uma totalidade espacial. Portanto, podemos estudar não apenas os territórios particulares, mas as relações entre os territórios. Podemos, como sugere o conceito weberiano de tipo ideal, elaborar até uma tipologia de territórios, propor categorias abstratas que possam servir de medida para caracterizar as suas variações tipológicas. Assim, cada território diferente poderia ser analisado mediante uma tipologia ideal para, a partir dela, se verificar as suas diferentes características. Há para os analistas e pesquisadores uma plêiade de possibilidades abertas por diferentes perspectivas. Pode-se mesmo entrar em territórios singulares com uma tipologia ideal na cabeça, para se apreender, comparativamente, suas características, e entrar em outro, e outro e mais outro, para apreender as características do mesmo modo.

Eis que, repentinamente, um geógrafo em nossa aula de campo imaginária, arrisca-se a “mapear” o território a partir desse princípio da

divisão territorial, particularização ou individualização do espaço, e aponta: olha ali o território das prostitutas, olha ali o território da classe média, olha ali o território das classes trabalhadoras, olha ali o território da burguesia! [rsrsrsrsrsrsrsrsr /.../ eheheheheh].

Mas, a partir da arquitetura posta são apenas essas as impressões que o olhar kantiano consegue perceber no sobrevôo do avião sobre a cidade. Não consegue penetrar com raio xis e enxergar o interior das casas, tampouco quem as projetou e as construiu – não se sabe, por exemplo, quanto se pagou a hora de trabalho aos pedreiros, serventes e mestres de obras; em que bairros vivem e como vivem; porque engenheiros costumam residir em bairros nobres e peões de obra em favelas e bairros populares, os mapas revelam isto, a impressão na visão a primeira vista da cidade também, mas não explica o porquê; quanto custou os materiais de construção. A arquitetura que se vê, o mapeamento visual, abstrai a “rede de relações capitalistas” encarnadas nesta imagem que se vê da cidade, do avião. O que obviamente só pode ser percebido na aula de campo propriamente dita. No contado direto com a materialidade dos lugares e locais: rural (camponeses, agricultura familiar, agronegócio, etc.), urbano (condomínios, favelas, subúrbios, prostíbulos, etc.), saúde (epidemias), políticas públicas (CRAS, Território da Cidadania, Bolsa Família, etc.), entre outras formas de organizar o território do capital, e institucionalizar diversas formas de regular e facilitar os processos de reprodução.

Certamente nossos geógrafos não se satisfazem em conhecer a o espaço a priori, se assim o admite teoricamente, seu conteúdo pode ser apalpado, medido e pesado, racionalmente. De fato, a observação e a visão transcendente e *a priori* não lhes bastam. Um conhecimento assim são apenas impressões dadas aos sentidos. É também necessário certificar-se empiricamente dos sentidos construídos a partir do que se vê. Querem conhecer a fundo o território. Eles querem mais que a visão abstrata. Estão ávidos por aprofundar os detalhes: observar, medir, testar, fazer prospectivas, chegar a resultados; enfim, demonstrar as características dos territórios que constituem o território da cidade. Querem nomear e classificar os lugares e locais de acordo com os recursos que as ciências lhes oferecem. Querem

representar no mapa as diferenças sociais em *quartis*. Construir cartografias a partir da distribuição de uma série de indicadores sociais, que os órgãos do governo da cidade lhes oferecem. Mas são apenas a esses indicadores que os geógrafos têm acesso e não outros. Mapeiam o que o governo lhes possibilita mapear. Então só mapeiam a pobreza. Contribuem para uma ciência muito em voga na cidade, a pobretologia. O governo não publica os índices da riqueza, como suas empresas são Sociedades Anônimas, assim são suas rendas e lucros, residências, a infra-estrutura de suas moradias, eletrodomésticos e situação de seus patrimônios. Tudo isso é anônimo, nada disso os mapas revelam. Não há interesse das elites que governam a cidade tornar público suas riquezas acumuladas à custa da exploração dos trabalhadores. Então por que produzir indicadores de riquezas?

Alguns geógrafos idealistas se lamentam. Mas só isso: apenas lamentam! São pesquisadores e precisam publicar por exigências dos órgãos de fomento a pesquisa, para competir com seus pares e ganharem, por quantidade de publicação, mais bolsas para manter a “garotada universitária” produzindo os dados necessários para as suas publicações, e olha que bolsa não é salário, por isso os bolsistas são chamados por muitos pesquisadores de escravos intelectuais. Mas, realmente, é o que alimenta o espírito dos “grandes” pesquisadores: a produtividade, o conceito atribuído pelos órgãos de fomento a pesquisa aos Programas de Pós-graduação que participam. Não é só isso, há também vaidade e orgulho pela publicação de livros e artigos, em ser lido e criticado por uma minoria da comunidade acadêmica, aparecer na mídia, se distinguir dos simples mortais. Mas nada de política. Se representam com uma palavra incomum em nossa língua: *outsiders!* (foi traduzido por um grande geógrafo, o maior entre os brasileiros, como intelectual sem compromisso político e ideológico com partido, utopia, religião, seja lá o que for; o que me parece semelhante a um tipo de profissional ideal, por vocação, em temos weberianos, aquele que se realiza no trabalho por vocação, comprometido apenas com a “República das Letras”. A produção intelectual é uma consequência do trabalho de pesquisa engajado, dizem. Aqui e ali aparece originalidade. Mas é só isso! A maioria é mesmo trabalhador assalariado de universidade e têm que correr atrás de bolsas para

complementar renda na medida em que desejam viver uma vida semelhante aos burgueses. O que significa entupirem-se de trabalho. A merda é que estou enfiado nisto!).

Na verdade os geógrafos querem mesmo é “mapear” as particularidades e verificar as conflitualidades entre aqueles territórios diferentes que a arquitetura lhes revela como paisagem olhando-se do avião. Querem conhecer o território¹⁶⁰ do camponês e do agronegócio; o território rural e urbano; o território do capital financeiro, comercial, serviços, indústria, conhecimento científico, saúde, pobreza, moradores de rua, entre outros. São especialistas ou querem se especializar em um território específico, já que a apropriação teórica da totalidade do território do capital, o seu movimento desigual, dinâmico e contraditório lhes parece impossível. Como é assim em todas as cidades do ocidente e oriente, a fragmentação do pensamento lhes parece natural. Há, por tais circunstâncias, inclusive, uma teoria que explora a divisão territorial das cidades. Se essa fragmentação é um fato social, um dado, então importa conhecer a profundidade desses fragmentos ao contrário de se questionar os sentidos e gênese de tal divisão. Importa especializar-se nos campos de estudos existentes para, como especialista, pesquisar cada território particular da cidade. Assim, cada pesquisador, pesquisando uma parte do território, um objeto dentro de uma linha de pesquisa, pode-se, acreditam, conhecer a cidade inteira. Implica, mesmo, conhecer profundamente os detalhes da cidade visionária. E, fragmentando-a em fragmentos muitas vezes fragmentados por cada especialista, a partir da lógica da teoria da divisão territorial, cada vez mais dividida e, portanto, legítima, será possível apropriar-se da essência mesma dos territórios: a mônada territorial, o lugar e a ampliação da mônada territorial em várias escalas.

Como a visão que sobrevoava a cidade distante só percebia vastidão, e na medida em que se aproximou da cidade passou a ver quadrados cada vez mais nítidos, inclusive quadrados dentro de quadrados menores. Ao se

¹⁶⁰ Um estudo interessante pode ser impetrado pela comparação do complexo categorial desenvolvido por Bourdieu como campo e o complexo território pela geografia crítica. Além das similitudes e disjunções é importante verificar em que tais conceitos podem ser imbricados para explicar a dinâmica do território do capital.

aproximar mais e mais da cidade os geógrafos passaram a ver outras coisas. Passaram a identificar muitos detalhes: estradas, carros se deslocando, pessoas, pontes e rios, que cruzam a cidade em um movimento aparentemente anárquico. Ainda que paisagisticamente, a consciência de existir produtores daquela cidade se lhes revela com toda força, abstratamente impressa na arquitetura, que emerge do solo, como casas e prédios, ou nele deslizam, como ruas e estradas.

Agora a visão do geógrafo deixa de ser matizada apenas pela paisagem da arquitetura. O é também pelas características da reprodução socioterritorial. Já que o território é uma produção social, a geografia precisa considerá-la para pensar realmente a configuração geográfica dos territórios da cidade. Os complexos sociais passam a ser referenciais importantes para definir os territórios, inclusive nomeá-los. Cada complexo do ser social passa a fundamentar as teorias dos territórios específicos, que os geógrafos se apropriam para análise. Afinal, por não se poder conhecer a totalidade geográfica, como dissemos, é necessário especializar-se nas áreas específicas, inclusive é uma exigência dos periódicos e órgãos de pesquisas – para se obter financiamento de projetos de pesquisa exige-se *lattes* que compatibilize publicações específicas¹⁶¹ com área de especialização e revistas especializadas. Essa característica da produção intelectual rende maior pontuação no *lattes*.

Mas, deixando essas exigências informais de lado, francamente, quantos artigos, livros, dissertações e teses poderão ser publicados a partir dessa aula de campo. Pode ser publicado artigo como experiência de campo. Embora para este tipo de publicação a pontuação dada pelos órgãos de fomento seja pequena, somando outras pequenas produções ela pode contribuir para “engordar o *lattes*”, elevar o número de publicação, e ter impacto no Índice de Produtividade Individual. Assim, mudando o título de alguns artigos e

¹⁶¹ Os concursos públicos para professor universitário estão sendo fixados cada vez mais dentro dessa lógica do profissionalismo, exigindo a formação de graduação para seleção de professor adjunto, o que é um absurdo para quem tem doutorado na área do concurso proposto. Nega-se mesmo o direito de candidatos de áreas afins prestarem concursos, já na inscrição, o que significa um corporativismo irracional ou um profissionalismo irracional, pouco importa, o importante é que o candidato selecionado não é o que, no momento, melhor se preparou e revela maior domínio de conhecimentos, mas quem dispõe de um certificado de graduação.

mantendo seu conteúdo, ou pegando um pedaço da tese e de outros artigos, e mesmo só de artigos, é possível fabricar artigos e publicar em série. Os órgãos de fomento não consideram mesmo o conteúdo, só pontuam títulos. Isto não pode ser acusado de plágio: plágio de si mesmo não existe! De títulos diferentes de um mesmo autor? E mesmo livro. Pega-se o capítulo de um livro de mil novecentos e antigamente, já esgotado, de um outro mais atual, dá-se uma guaribada, e com apenas um capítulo novo, apenas algumas páginas, olha mais um livro publicado que pode atender o critério para continuar como Pesquisador de um órgão de pesquisa, e assim manter a bolsa de pesquisador. O que importa mesmo é o status. Com esta aula de campo, se se registra nas referências apenas obras em língua estrangeira, e um ou outro brasileiro, é possível publicar um artigo numa revista qualisada A1. Assim, com tantas motivações saudáveis para os intelectuais de peso, cada um com seu caderninho de campo, estão todos atentos para não deixar escapar nada. Cada detalhe tem que ser anotado para depois ser desenvolvido.

Os geógrafos empiristas, adeptos do conhecimento positivo, aquele que se conquista através de observação rigorosa e sistemática, se livraram da visão panorâmica e transcendente do conhecimento. Mas pousaram em terra firme com a outra face da visão kantiana, aquela que separa o sujeito do objeto. E que para compreender este exige-se o conhecimento da mônada. Então foram visitar as diferentes moradias que visualizaram do avião e que distinguiram claramente as diferenças entre elas, segundo as das classes que pertenciam: populares, médias e da burguesia. Diferenças fáceis de serem identificadas porque se concentravam em lugares específicos da paisagem avistada.

Com a intenção de conhecer o interior das casas cada grupo de pesquisadores examinou todos os cômodos. Mediram e registraram as proporções geométricas e a natureza das formas que os constituíam. Notaram que as casas eram constituídas de formas: janelas, portas, pias, bicas, privadas, chuveiros, entre outras coisas. E cada uma dessas formas diferenciava-se entre si conforme a localização das moradias pertencesse às classes sociais específicas. Numa variação relativa entre mansões e casebres. Mas tinha uma determinada regularidade entre essas formas a depender,

também, de localizações das moradias. Assim, mansões em condomínio fechado têm proporções e formas semelhantes. Enquanto casebres em bairros distantes apresentam semelhanças entre si. E o mesmo ocorria com as moradias localizadas em favelas e cortiços. Constataram existir uma hierarquia horizontal que se revelava nas distintas configurações geográficas. Estas apresentam traços semelhantes em território comuns, mas assimétricos entre si. Locais ocupados pela burguesia aprestavam características comuns, mas se diferenciavam dos traços comuns das moradias dos locais ocupados pelas classes médias e populares. Perceberam mais. A partir de estudos mais refinados, utilizando métodos qualitativos e quantitativos. Inclusive métodos de precisão, perceberam diferenças de formas e gostos entre os moradores de localização comum, por exemplo, entre moradores com renda abaixo de dois salários mínimos. E o mesmo sucedia com os profissionais liberais e os empresários. Mas, por uma curiosidade qualquer, calhou de alguém abrir a torneira de uma das mansões e dela sair água quente. Aguçou-se a curiosidade de conhecer o material utilizado para fazer as casas, pois eles certamente revelariam mais particularidades por dentro das paredes. E a única possibilidade era demolir as moradias para se conhecer, com precisão, a natureza dos materiais utilizados. Então, em nome do conhecimento científico, neutro e sem juízo de valor, assim foi feito.

O território da cidade foi observado como se observa um mapa. E olhar um mapa com a perspectiva kantiana implica em ter que fragmentar o espaço, a partir de algum ponto que o sujeito cognoscente estabelece para conhecer o objeto. Depois, usando os métodos correntes da geografia, traçam-se meridianos, latitudes e longitudes a partir de um ponto. O mesmo faz-se com os continentes, e assim por diante. Transforma-se a totalidade da Terra em pedaços cada vez menores, porque acredita-se que esta seja forma, por excelência, de apreender, cartograficamente, o que se vê em área de grandes extensões.

Haveria para esta ótica uma infinidade de territórios no O Globo com seus Continentes; Continentes com suas Nações; Nações com seus Estados; Estados com seus Municípios; Municípios com seus Bairros; Bairros com suas Ruas; Ruas com suas Casas; Casas com suas Famílias; Famílias com seus

Indivíduos; Indivíduos com seus Mundos. E aí se fragmenta o mundo do indivíduo com a ajuda da psicologia. E tudo para se conhecer os territórios psicológicos do mundo dos indivíduos. Curioso seria constatar o interesse de alguns geógrafos participantes da aula de campo se proporem a um programa como este. Ter que se especializar, também, em psicologia para estudar os territórios psicológicos do indivíduo, e nesse investimento encontrar um território para estudar: o território x, y ou z do indivíduo. E como a família é composta por indivíduos, estudos desta natureza poderiam revelar uma diversidade infinita de territórios específicos. O que significa novos objetos para as pesquisas geográficas que têm como objeto o território. Uma idéia que pode ser traduzida, em termos geográficos, como escalar, que iria da escala do indivíduo: da família e vizinhança que o circunda, e que o influencia diretamente; incluindo a escola como território específico de formação da personalidade; as que o indivíduo frequenta; e assim por diante. A “intencionalidade” é capturar, em detalhes, o território do indivíduo, até abarcar o mundo em que ele habita em diversas escalas. O mesmo se poderia fazer com todos os indivíduos, famílias, e isto de cada rua, bairro, cidade. Tudo é território! Delimitado por limites ou fronteiras. Com todo rigor. Poder-se-ia inclusive admitir a multidimensionalidade, a conflitualidade, as disputas territoriais, a multiescalaridade, e todos os termos inimagináveis, de preferência com a terminação *idade* para soar esteticamente como original. Contudo essa forma de pensar não desfaz o pressuposto kantiano da dualidade sujeito e objeto.

O problema é que a Geografia Crítica parece não ter resolvido este problema. Na Geografia Agrária, por exemplo, quando se abordam os conflitos ou disputas territoriais, há aqueles que admitem haver um território do capitalismo agrário e um território da questão agrária. De um lado estaria o agronegócio e do outro os movimentos sociais da terra. Como que divididos por uma fronteira cartográfica. Existem conflitos, imagina-se, porque há dois lados, um aqui outro lá, disputando entre si alguma coisa: terras. Encontraríamos-nos frente a duas realidades antagônicas e radicalmente distintas, uma do capital outra do camponês.

O problema desta geografia é que ela abole inclusive as ideologias.

Camponês e usineiros, por exemplo, são pensados como blocos estanques em estado puro, como se não houvesse porosidade na fronteira constituída por eles. Não se percebe que camponês e usineiros, por exemplo, são formas sociais que compõe a dinâmica do território do capital. Deste modo, além da porosidade e do plasma que os envolvem, estas formas sociais se complementam uma na outra. A partir deste pressuposto, o papel da pesquisa e dos pesquisadores seria elencar ou caracterizar geograficamente as diferenças infinitas entre os territórios do camponês e o do agronegócio, procurando significados diferentes para eles. Significados que devem confirmar e fortalecer essa mesma idéia, a idéia da dualidade. Na verdade, abole-se as classes sociais com o argumento de que elas não mais existem como Marx as caracterizou no século XIX. As relações sociais, embora sejam admitidas, o são em abstrato e não em termos concretos. A dinâmica do capital, sua reprodução ampliada, por exemplo, é reduzida a um único momento, àquele da expropriação do tempo de trabalho pelo capital, o que produz mais-valor. O trabalhador autônomo do campo, sem patrão, que vende seus produtos na feira para comprar outras mercadorias para subsistência, por exemplo, não é explorado porque não tem patrão. Tampouco os professores que trabalham em escolas estatais: federais, municipais ou estaduais, ainda que assalariados, não são explorados porque trabalham para o Estado e não para uma instituição privada que visa o lucro. O fato de se trabalhar para o Estado coíbe a exploração do trabalhador porque ele não expropria o tempo de trabalho que produz mais-valor. Nessa visão o Estado se afirma como não capitalista. No limite, segundo os geógrafos críticos idealistas, o Estado só o seria hegemonicamente capitalista.

O problema desta abordagem geográfica não é só o dualismo e a dicotomia que cinde a realidade em territórios específicos, provando uma banalização do conceito de território. Ou mesmo as visões mais radicais, que na necessidade de individualizar mais e mais o território, com o fim de apreender cientificamente a sua dinâmica, acreditam que esta está no particular, o que justificaria, então, esquartejar o território, positivisticamente, de tal forma que facilite a problematizá-lo em pedaços e quadrados, e até o indivíduo pode virar um território. Não é natural e

imperativo conceber o território desta forma. Ainda que o consideremos como produção social.

Mas qual é o problema dessa visão geométrica e cartográfica do território? É o problema kantiano de dividir o sujeito cognoscente de um lado e o objeto cognoscível de outro. Uma divisão que reifica o perspectiva do pesquisador. Que o faz acreditar que ele não é produto e produtor do objeto que investiga. Assim, ele estuda o território da prostitua acreditando que não se constitui como produto desse território; estuda o território do camponês e não se percebe como sua extensão; e se estuda o território do tráfico esse não diz respeito a sua intimidade, ainda que seu filho use drogas. Tudo é particular e não há qualquer unidade que permeia os territórios e que lhe inclua nisso tudo como participe, ainda que por omissão.

Por último, gostaria de lembrar que Foucault discutiu o esquadramento da sociedade em diversas de suas obras, e nos deixou um legado. Neste a obra *Vigiar e Punir* reluz como referencial importante. O problema deste grande pensador, a meu ver, foi se encantar demasiadamente com o detalhamento dos espaços institucionais, com o agir do poder dentro deles; a forma como o poder penetra nas práticas e dominava o corpo, gestos, sexualidade, palavras, ciências e discursos. No limite terminou por fetichizar o que vislumbrou como ninguém: a dinâmica do poder disciplinar. Ele mostrou que o poder está relacionado a uma estratégia de controle muito fina e funcional, que age semelhante ao olhar de um vigia invisível que tudo vê, de todos os ângulos, o tempo todo, todos os gestos e comportamentos, como se nada escapasse aos seus olhos atentos. Observa os diferentes e marginais, a partir do que é estabelecido como normal: loucos, drogados, criminosos, prostitutas, delinquentes, entre outras formas sociais que toma como alvo. O poder atuaria identificando, nomeando, diferenciando, classificando para, estrategicamente, controlar tudo aquilo que representa perigo e ameaça ao normal e funcional. Para facilitar o poder fragmenta o social em territórios institucionais, numa quadriculação infinita, que envolve uma diversidade de hierarquias: vertical, horizontal, tridimensional, de inúmeras formas. O poder se faz presente na lógica de organizar os espaços produzidos pela arquitetura, engenharia, entre outras ciências. Se ele encontra-se no espaço, então

perpassa por todo território, inclusive o local, e atinge o lugar: os indivíduos em seus lares. Não escapa moradias tampouco o Estado. Mas no caso do Estado esta é uma proposição de Poulantzas, na sua tese original do poder condensado. Outro pensador, Erik Wolf, analisa a escala de poder, observando-o também desde o indivíduo, e percebendo que há, realmente, um poder que o transcende; transcende também as relações imediatas, para organizar o espaço em sua inteireza. Esse é o poder do capital. Com Wolf, então, podemos imaginar um poder e uma dinâmica que organiza o território. Ou melhor, que há um vasto espaço da sociedade que é organizado pelo capital, que a dinâmica do território é hegemonicamente determinada pela dinâmica do capital. Um território que nos legitimaria falar em território do capital. Admitindo que a sociedade seja composta, dialeticamente, pela “dialética do trabalho” e pela dialeticidade da “tipologia do território”, tal como foi por nós analisada, achamos mais apropriado nomear esta dialética de *sociografia do capital*. Me parece que, apesar das diferenças filosóficas, nem Foucault, nem Poulantzas, tampouco Erik Wolf podem ser considerados kantianos. E se o primeiro se perdeu nas artimanhas das minudências os outros foram deveras perspicazes em perceber a trama categorial entre o particular e o universal. Caberia entendê-los para se superar as concepções do território balizadas na perspectiva kantiana, que fragmentam em duas ou muitas vezes o território, acreditando, com isso, que estão avançando em descobertas geográficas colossais.

A título de esclarecimento faz-se importante frisar que para a hegemonia do capital algumas coisas são indissociáveis, por exemplo, manifestações e protestos ante-capitalistas, greves, imprensa livre, cooperativas e economia solidária, movimentos sociais, ONG e igrejas, muitas igrejas, principalmente as evangélicas. Tudo isso, além de manifestar um ar de liberdade política, econômica e religiosa é necessário e saudável a democracia do capital. Não é por serem contra-hegemônicas que as forças sociais ameacem a dinâmica do capital. Sua dinâmica, todos que lemos o capital com vontade de aprender, com ética e sanidade ideológica o sabemos, é contraditória em si, porta um câncer há séculos e já foi para UTI várias vezes. O capital conviverá com tal câncer até se desterritorializar totalmente

pelas forças do trabalho pela revolução. Assim tem suportado crises em cima de crises. Já as anunciaram como estrutural e fatal. Mas nas crises mais agudas o capital procura seu médico perspicaz: o estado capitalista. Sempre pronto a lhe socorrer. Por ser capitalista o Estado conhece o antídoto capaz de curá-lo: o fundo público e/ou o endividamento. E se tais injeções de capital não for suficiente para revitalizar sua dinâmica, far-se-á guerras para se conseguir os recursos necessários.

Referências

- ALAGOAS, *Diagnóstico, Políticas e Metas Sociais* IBRE/Fundação Getúlio Vargas. Alagoas. Secretaria de Estado de Assistência Social. 1CD-ROM. 2002a.
- ANDRADE, Manuel C. *Agricultura & Capitalismo*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- ANDRADE, Marcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di. *A aprendizagem e os desafios na implementação do programa nacional de educação na reforma agrária*. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p. 37-60. BBE
- ANDRÉ, Marli. *A pesquisa na formação do educador*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ANTONELLO, Ideni T. *A metamorfose do trabalho e a manutenção do campesinato*. Sergipe/São Cristóvão, NPGEO/UFS, 2001.
- ARROYO, M. & FERNANDES, B. M. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo*. Volume 2. Brasília: SECAD/MEC, 1999.
- ARROYO, Miguel & FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo*. Volume 2. Brasília: SECAD/MEC, 1999.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs). *Por Uma Educação do Campo*. 3ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et alii. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 31/80.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre desenvolvimento mundial de 2008: Agricultura para o desenvolvimento*. Washington, 2008
- BASTOS, Fernando – *Ambiente Institucional no financiamento da agricultura familiar*. São Paulo/Campinas: CERES – Centro de Estudos Rurais do IFCH-UNICAMP, 2006.
- BASTOS, Fernando. *Ambiente institucional no financiamento da agricultura familiar*. Campinas/SP: CERES – Centro de Estudos Rurais do IFCH – UNICAMP, 2006.
- BENJAMIN, C. & CALDART, R. S. *Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo*. Volume 3. Brasília: SECAD/MEC, 1999.
- BERTHOFF, Ann E. Prefácio. In: FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização - leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 21-28.
- BEZERRA, Ciro & PAZ, Sandra Regina. *Trabalho Pedagógico e Formação Humana: introdução à crítica da economia política do trabalho pedagógico*. Maceió: Grupo de Pesquisa em Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana, 2007.
- BEZERRA, Ciro. *Reflexões sobre a produção e a apropriação social de riquezas mediada pela terra*. Maceió, Mimeografado, 2007.

- BRASIL - *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993/2003). Brasília, MEC/SEF, 1994.
- BRASIL - *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993/2003). Brasília, MEC/SEF, 1994.
- BRASIL. Territórios da Cidadania. Ministério do Desenvolvimento Social, Brasília, 2007.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.
- CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J. & DAMASCENO, M. N. (coordenadores) – *Educação e Escola no Campo: identidade e políticas públicas*. Volume 4. BR: SECAD/MEC, 2002, pp. 25 – 36.
- CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli S.; PALUDU, Conceição & DOLL, Johannes (orgs). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores*. Brasília: PRONER: NEAD, 2006.
- CALDART, Roseli Salete. *Elementos para construção do Político e Pedagógico da Educação do Campo*. Disponível no sítio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC): www.mec.gov.br/secad.
- CARVALHO, Cícero P. de – *Economia Popular: uma via de mobilização para Alagoas*. 2ª edição. Maceió: EDUFAL, 2007.
- CASTRO, L. A & SIQUEIRA, E. M. *Ações Afirmativas na Educação Superior: uma questão em Análise*. Disponível em: w.w.w.debatesaçõesafirmativasemquestão/. Acesso em: 28/04/2008.
- COELHO, J, M. *A universidade no Século XXI*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien/Tailândia, 4 a 9 de março. BM/PNUD/UNICEF/UNESCO, 1990.
- COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADANIA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): Manual de Operações*. Brasília: INCRA, 2008.
- CORREIA, Fábio R. *Ações Afirmativas*. Disponível em: w.w.w.debatesaçõesafirmativasemquestão/. Acesso em: 28/04/2008.
- DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO. Brasília: CNE/MEC, 2002. (Disponível em www.mec.gov.br/secad).
- EJA- UFAL/FUNDEPES/INCRA/SEE-AL/MST. *1º Segmento do Ensino Fundamental*. Programa dos Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Sem data.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES (org). *A Política de Formação de Quadros*. São Paulo: ENFF, 2007.

_____. *Literatura e Formação da Consciência*. São Paulo: ENFF, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Conflitualidade e desenvolvimento territorial In: *Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008, p. 173-224.

FERNANDES, Bernardo M. [et al.]– *Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

_____. *M. S. T.: Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização em São Paulo*. 2ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1999.

_____. Entrando nos territórios do Território In: *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 273-302

_____. Sobre a Tipologia de Territórios In: *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FIORESE, Gilmar. O Estado brasileiro e a Política de financiamento para educação> uma reflexão sobre o FUNDEF. São Paulo: Revista Faz Ciência, 2006. p. 275-290.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. XXII, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FUSARI, José Cerchi. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. Revista Idéias, n 08, 1990. p. 44-53.

GÁMEZ, Marcela e PUIGGROS, Adriana. *La educación popular en América Latina I e II*. México: Ediciones EL Caballito/EP, 1996.

GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: ED. INIJUÍ, 1998.

GAZOLLA, M. & SCHNEIDER, S. As duas “caras” do PRONAF: produtivismo ou fortalecimento da produção para autoconsumo? In: *Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural*, 43. 2005, Ribeirão Preto/SP. Anais. Ribeirão Preto/SP: SOBER, 2005.

GHISO, Alfredo. *La educación básica y la alfabetización popular buscan una nueva identidad*. Alfabetização e Cidadania. Rio de Janeiro: RAAAB, 1994.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HABERMAS, J. *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gilli, 1981.

HISTÓRICO da educação de adultos no Brasil. - *Revista Brasileira de*

- Estudos Pedagógicos* 13 (37): 141-58. Rio de Janeiro: set/dez. 1994.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA. *Desarrollo rural sostenible: enfoque territorial. Sinopsis*, febrero, 2003.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA. *Desarrollo rural sostenible: enfoque territorial – La experiencia del IICA en Brasil*. Brasília: IICA, 2002.
- INSTITUTO NACIONAL de ESTUDOS e PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Panorama da educação do campo*. Brasília: INEP, 2007. (Disponível em www.mec.gov.br/secad).
- KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (orgs). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. In: *Coleção Por Uma Educação do Campo*. Brasília/DF, 2002, N° 04.
- LÖWY, M. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.
- MARX, K. *Manuscritos: economia y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- _____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. São Paulo: Nova Cultural. Os Economistas, Volume I e II, 1996.
- _____. *Para a Crítica da Economia Política*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário). *Seminário do Nordeste de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: perfil da educação do campo na Região Nordeste*. Brasília, 2005. (Diagnóstico elaborado por Maria do Socorro Silva a partir dos dados do INEP/MEC).
- MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário). *Seminário do Nordeste de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: perfil da educação do campo na Região Nordeste*. Brasília, 2005. (Diagnóstico elaborado por Maria do Socorro Silva a partir dos dados do INEP/MEC).
- MEC (Ministério da Educação e do Desporto). *Gestão Compartilhada*. Brasília: SEPESPE, 1992.
- MEC/SECAD/SEPT – *Projeto Base Projovem Campo – Saberes da Terra: programa nacional de educação de jovens integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares*. Brasília: MEC/SECAD, 2007. (Disponível em www.mec.gov.br/secad).
- MEC/UNESCO – Compromisso Nacional de Educação para Todos. *Anais da Semana Nacional de Educação para Todos*, 10 a 14/05/1994. Brasília, 1994, p. 455-6.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (MEC), GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – *Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios*. Brasília/DF, 2004.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA) e INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA).

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Manual De Operações. Edição revisada e atualizada. Brasília, 2004.

MOLINA, Mônica C. A – *Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. Tese de Doutorado, UNB, 2003.

_____. Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: Bernardo M. Fernandes [et al.] – *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008, pp. 19 a 31.

MONTENEGRO, Jorge. *Desenvolvimento em desconstrução: narrativas escalares sobre o desenvolvimento territorial rural*. 2006. Tese de doutorado. (Geografia) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

MORIN, Edgar – *A necessidade de um pensamento complexo*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/>. Acesso em: 10/04/2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Textos para estudo e debate: 5º Congresso Nacional do MST – Reforma Agrária: por justiça Social e Soberania Popular*. São Paulo: MST, junho de 2007.

_____. *A Reforma Agrária Necessária: por um projeto popular para a agricultura brasileira*. São Paulo: Maxprint Editora e Gráfica, outubro de 2006.

NÓVOA, António (Org.) – *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, R. *Políticas do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil – anos 90: Subordinação e retrocesso educacional*. 2001. 349f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *O direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu re-estabelecimento pelo sistema de Justiça*. 1995. 349f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP).

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1993.

PANIZZI, W. Maria. *Universidade para quê?* Porto Alegre: Libretos, 2006.

PEREIRA, João Márcio Mendes. *O modelo de reforma agrária de mercado do banco mundial em questão: o debate internacional e o caso brasileiro*. Teoria, luta política e balanço de resultados. Rio de Janeiro, RJ, 2004. 281. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade) – CPDA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

PERIUS, Lucia Célia F. da Silva. *Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária: a gestão do PRONERA no Mato Grosso do Sul 1998, 2001*, UCBD, Campo Grande, 2008.

PROJERAL IV. *Projeto de Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Assentamentos da Reforma Agrária em Alagoas*. Maceió, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira [et all]. *Referências para uma política nacional de Educação do Campo: cadernos de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação

Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Educação do Campo, 2004. (Disponível em www.mec.gov.br/secad).

RICARDO, David. *Princípios de Economia Política e Tributação*. São Paulo: Abril Cultural. Os Economistas, 1982.

RIVERO, José. Discurso do Senhor Diretor da Oficina Regional da Unesco para a América Latina e Caribe. In: *Anais do Encontro Latino Americano sobre Educação de Sujeitos pedagógicos em EJA*. Brasília, MEC-INEP-SEF/UNESCO, 1994a, p. 17-20

_____. *Modernidad y equidad: demandas de nuevo signo*. In: La Carta 153. Santiago de Chile, CEAAL, 1994b.

RODRIGUES, Livia Mauricio. *Desafios e Possibilidade para Jovens e Adultos no Contexto do PRONERA*. (Dissertação de Mestrado). UFSC, 2006.

SALES, Carlos – O financiamento da Educação pública de Teresina: custo-aluno. In: PINTO, Amamelea, de C & COSTA, Cleide Jane de S. A (Orgs). *Formação do pesquisador em Educação: questões contemporâneas*. Maceió/ADUFAL, 2007. p. 113-149.

SCHMELKES, Sylvia – Necessidades educacionais de camponeses e indígenas adultos na América Latina. In: *Anais do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Sujeitos pedagógicos em EJA*. Brasília: MEC-INEP-SEF/UNESCO, 1994.

SCHÖN, Donald A. *La formación profesional reflexivos*. Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y apredizaje em lãs profisiones. Barcelona: Paidós, 1992^a.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE – *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: SECAD/MEC, 2007. (Disponível em www.mec.gov.br/secad).

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. 2^a edição. São Paulo: Nova Cultural. Os Economistas, Volume I, 1985.

_____. *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. 2^a edição. São Paulo: Nova Cultural. Os Economistas, Volume II, 1983.

SOUZA, João Francisco de. *Uma política nacional de educação de adultos? Tópicos Educacionais*. Recife, v. 8, n. 2, p. 69 a 81, jul./dez, 1990.

_____. *Perspectivas da educação popular na década de 1990*. Em Aberto 56. Brasília, INEP, p. 31/42, 1993.

SOUZA, João Francisco de. *A educação escolar, nosso fazer maior des(A) fia o nosso saber: educação de jovens e adultos*. Recife: Bagaço. NUPEP/EFPE, 1999.

SOUZA, João Francisco de. Reinventar a educação de jovens e adultos. GOVERNO DE PERNAMBUCO. *Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas*, nº 24. Recife: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, p.15-135, 1998.

SOUZA, A. L.; FILIPPI, E. E. *Controversias do desenvolvimento territorial: alguns aspectos da ruralidade na Amazônia Brasileira*. Congresso Internacional de La Red SIAL. Mar del Plata, 2008.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2ª Edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª Edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. & DAMASCENO M. N (orgs) – *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993.

TERRIEN, Jacques. *As práticas pedagógicas nos movimentos sociais e a compreensão da escola no meio rural*. Salvador, X Encontro Anual da ANPED, Mimeografado.

THIOLLENT, Michel; FILHO, Araújo de Targino & SOARES, Rosa Leonora (Org.). *Metodologia e experiências em projetos de extensão*. Rio de Janeiro/Niterói: EDUFF, 2000. p. 19-28.

THIOLLENT, Michel. Redesenhando a extensão universitária à luz da metodologia participativa. In THIOLLENT, Michel, FILHO, Araújo de Targino & SOARES, Rosa Leonora (Org.) *Metodologia e experiências em projetos de extensão*. Rio de Janeiro/Niterói: EdFF, 2000, p. 19-28.

UFAL, CEDU. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Maceió/AL, 2005. Disponível: <http://cedu.ufal.gov>. Acesso em: 20/04/2008.

UFAL/FUNDEPES/INCRA/SEE-AL/MST – *Primeiro Relatório Parcial, outubro de 2005 a fevereiro de 2006*. PROJERAL IV. *Projeto de Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Assentamentos da Reforma Agrária em Alagoas*. Sem data.

UFAL/FUNDEPES/INCRA/SEE-AL/MST – *Relatório Final do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária em Alagoas*. Etapa 2005-2007. Maceió, 2008.

UFAL/ FUNDEPES/INCRA/MST-AL – *Relatório Final do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária em Alagoas*. Maceió, 2002.

VERAS, Mª Eude de & VIERA, Sofia Lerche. *LDB: perguntas e respostas sobre a Educação Básica*, 1998, mimeo.

VERÇOSA, Elcio de G. *Caminhos da Educação: da Colônia aos Tempos Atuais*. Maceió/São Paulo: Ed. Catavento, 2001.

VIA CAMPESINA. *La via campesina: Movimento campesino internacional*. Disponível em <www.viacampesina.org> Acesso em Maio 2011

_____. *Ao povo brasileiro e às organizações populares do campo e da cidade*. 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZEMELMAN, Hugo. *Educación como construcción de sujetos sociales*. La Piragua 5 - Revista Latinoamericana de Educación y Política. Santiago de Chile: CEAAL, 1992, p. 12-18.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Constituição Federal do Brasil. Do direito à Educação e a Cultura* Distrito Federal, 1988. Disponível: <http://ministeriodaeducacao.brasil/>. Acesso em: 25/04/2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em Licenciatura para Educação Básica*. Distrito Federal, 2005. Disponível: <http://ministeriodaeducacao.brasil/>. Acesso em: 11/04/2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Distrito Federal, 2005. Disponível: <http://ministeriodaeducacao.brasil/>. Acesso em: 11/04/2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Distrito Federal, 2005. Disponível: <http://ministeriodaeducacao.brasil/>. Acesso em: 25/04/2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei 11.172/2001. Plano Nacional de Educação* Distrito Federal, 2001. Disponível: <http://ministeriodaeducacao.brasil/>. Acesso em: 11/04/2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais*. Distrito Federal, 2001. Disponível: <http://ministeriodaeducacao.brasil/>. Acesso em: 26/04/2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Distrito Federal, 2005. <http://ministeriodaeducacao.brasil/>. Acesso em: 11/04/2008.