

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

Organizado por Fábio Fernandes Villela



Educação, Trabalho e Saúde no Campo

Organizado por Fábio Fernandes Villela





Educação, Trabalho e Saúde no Campo

Organizado por Fábio Fernandes Villela

1a edição
2015



Copyright © 2015 Fábio Fernandes Villela

Edição

João Paulo Vani
MTB 60.596/SP

Revisão

HN Editora & Publieditorial

Capa

André Gardesani, Gentil de Faria
e João Paulo Vani

Produção gráfica e diagramação

HN Editora & Publieditorial

Conselho Editorial Acadêmico

Prof. Dr. Alexandre Rocha da Silva
UFRGS - Humanas
Prof. Dra. Carla Alexandra Ferreira
UFSCar - Humanas
Prof. Dr. Creso Machado Lopes
UFAC – Saúde
Prof. Dr. Ivan Nunes Silva
USP - Exatas
Prof. Dr. João Carlos da Rocha Medrado
UFG – Exatas
Prof. Dr. Kazuo Kawano Nagamine
FAMERP - Saúde
Prof. Dra. Maria Tercília Vilela de A. Oliveira
UNESP - Biológicas
Prof. Dra. Romélia Pinheiro Gonçalves
UFC – Biológicas

Direitos reservados a:

HN Editora

Rua Cap. José Maria, 164, Jd. Europa
São José do Rio Preto (SP) – CEP 15014-460
www.editorahn.com.br

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

V735

Educação, Trabalho e Saúde no Campo /Fábio Fernandes Villela - São
José do Rio Preto: HN, 2015.

296p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-60521-66-1

1. Educação do campo – experiência – Brasil. 2. Políticas públicas.
3. Movimentos sociais. I. Villela, Fábio Fernandes.

CDD: 630.70981

Sumário

Apresentação	07
1. As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a pedagogia histórico-crítica Luiz Bezerra Neto Jaqueline Daniela Basso	13
2. Notas sobre os assentamentos rurais na reforma agrária e seu papel na qualificação, formação e educação dos assentados Marcos Cassin Mírian Helena Goldschmidt	31
3. A escola e o meio rural: um estudo acerca da concepção de educação entre jovens assentados Vitor Machado	51
4. A arte naïf em São José do Rio Preto - SP Flavio Garutti Vello	79
5. Aspectos de políticas sociais de financiamentos do ensino público em períodos imperial e regencial Lucinéia Chiarelli Luiz Bezerra Neto	95
6. Assédio moral, meio ambiente de trabalho e sua relação com a síndrome de <i>burnout</i> Paula Ariane Freire	119
7. Uma estratégia para escolas multisseriadas e a formação do trabalhador toyotista no campo Júlia Mazinini Rosa Maria Cristina dos Santos Bezerra	143

8. Descartabilidade, promessas e exigências de novas qualificações para os trabalhadores do campo no contexto da acumulação flexível 163
Victor Hugo Junqueira
Maria Cristina dos Santos Bezerra
9. A histórica ausência do Estado na educação rural 185
Juliana de Conti Macedo
10. Educação e trabalho: a escola do campo no agronegócio 207
Adriana do Carmo Jesus
Maria Cristina dos Santos Bezerra
11. A região do triângulo Crajubar: configuração econômica da agricultura e das condições de trabalho do técnico em agropecuária formado pelo campus Crato do IFCE 221
Elisângela Ferreira Floro
João Batista Bezerra Frota
12. Os sofrimentos dos jovens caipiras: estudo sobre o preconceito em jovens de escolas de meio rural para a formação de professores em educação do campo 249
Fábio Fernandes Vilella
Fabiano da Silva Costa
13. Educação do campo no Brasil e educação no campo em Cuba: experiências comparadas em educação rural na América Latina 273
Fábio Fernandes Vilella

Apresentação

Fábio Fernandes Villela¹

A Unesp – Campus de São José do Rio Preto sediou, em março de 2014, o 3º Seminário O Trabalho no Século XXI: Educação, Trabalho e Saúde no Campo, conjuntamente com o 1º Seminário de Educação do Campo da Unesp de São José do Rio Preto – SP. O primeiro evento com esse escopo foi realizado em 2009, e o segundo em 2011. O leitor poderá conferir as programações dos eventos nos websites disponíveis em Villela: (2014, 2011 e 2009). Esses eventos promoveram o debate de trabalhos e pesquisas que têm como temática a educação, o trabalho e a saúde no campo, além de fomentar debates entre a comunidade acadêmica, organismos governamentais e representantes da sociedade civil. O público alvo consistiu em professores, pesquisadores e estudantes que trabalham e/ou estudam problemas relacionados à temática geral dos seminários, representantes sindicais, profissionais da área e demais interessados.

Os seminários seguem também o espírito das Jornadas Universitárias em Defesa da Reforma Agrária, onde as Universidades que contam com núcleos de apoio ao MST, centros de pesquisa, grupos de trabalho da reforma agrária ou outros instrumentos em defesa dos movimentos sociais do campo, da reforma agrária e do socialismo realizam ações simultâneas, com o máximo de articulação possível entre elas, para repercutir internamente, no ambiente acadêmico, e externamente, para a sociedade e para os meios de comunicação de massa. Em homenagem ao Dia Internacional de Luta pela Reforma Agrária, comemorado em 17 de abril, diversas universidades públicas

¹Unesp/São José do Rio Preto.

promovem, nos meses de março e abril, a Jornada Universitária pela Reforma Agrária. O dia de luta foi instituído pela Via Campesina, organização internacional de camponeses, após o massacre de Eldorado dos Carajás, quando dezenove ativistas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foram assassinados. Essa iniciativa das universidades é um alerta para a necessidade de políticas públicas que apoiem as práticas da agricultura sustentável e promovam as condições de produção nos assentamentos e em outras unidades de produção.

Para este livro, escolhemos 13 textos representativos dos três eixos temáticos do seminário: Educação, Trabalho e Saúde, não necessariamente nessa ordem. No capítulo 1, Luiz Bezerra Neto (UFSCar) e Jaqueline Daniela Basso (UFSCar), revelam as contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e da pedagogia histórico-crítica. Nesse texto, os autores esboçam algumas considerações sobre a pedagogia histórico-crítica e, a partir dela, realizam discussões acerca das reivindicações do Movimento “Por uma Educação do Campo”, investigando suas contradições frente à educação escolar. No capítulo 2, Marcos Cassin (USP/Ribeirão Preto) e Mírian Helena Goldschmidt (UFSCar) apresentam notas sobre os assentamentos rurais na reforma agrária e seu papel na qualificação, formação e educação dos assentados. O texto aponta uma possibilidade diferente de análise da questão agrária e da reforma agrária no Brasil com o intuito de contribuir para um maior entendimento dessas questões, a partir de um determinado referencial teórico: Lênin. No capítulo 3, Vitor Machado (UNESP/Bauru) apresenta um estudo acerca da concepção de educação entre jovens assentados. O texto contribui com as discussões realizadas acerca do significado da educação rural numa realidade bastante específica, cujos sujeitos pesquisados vivem em espaços historicamente “novos” – assentamentos de reforma agrária – e se tornam categorias sociológicas também novas.

No capítulo 4, Flavio Garutti Vello (Dom Bosco/Monte Aprázível) apresenta a pesquisa intitulada: A arte naïf em São José

do Rio Preto – SP. O autor destaca, através da história, a importância e relevância da cidade de São José do Rio Preto – SP como referência na produção de arte naif no Brasil e no mundo, através do artista José Antônio da Silva, o qual se tornou um dos precursores naifs do país e deixou seu legado e influência para os pintores naifs da região. O capítulo 5 é dedicado aos aspectos dos financiamentos do ensino público. Nesse capítulo, Lucinéia Chiarelli (UFSCar) e Luiz Bezerra Neto (UFSCar) se propõem a verificar aspectos de políticas públicas educacionais projetadas em períodos do Império e da República.

No capítulo 6, Paula Ariane Freire (Unesp/Marília) aborda o novo paradigma de trabalho toyotista e suas relações com o assédio moral, fenômeno que afronta os direitos humanos do trabalhador e que se caracteriza por formas sutis e veladas de isolamento, exclusão, desqualificação do trabalhador, trazendo como consequência sofrimento psíquico e doenças como a síndrome de burnout, caracterizada por despersonalização, baixa satisfação profissional e esgotamento emocional, que acomete principalmente categorias como a dos professores. O capítulo 7 também aborda as relações entre o toyotismo e a educação. As autoras, Júlia Mazinini Rosa (UFSCar) e Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar) caracterizam a formação do trabalhador no campo e suas estratégias para as escolas multisseriadas. O foco da análise é o programa Escola Ativa, estratégia para a multissérie assumida pelo Banco Mundial, na passagem dos anos 80 para os anos 90, como um dos pilares para as reformas educacionais neoliberais empreendidas na América Latina. Nessa mesma linha teórico-metodológica, no capítulo 8, Victor Hugo Junqueira (UFSCar) e Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar) abordam as novas qualificações para os trabalhadores do campo no contexto da acumulação flexível.

No capítulo 9, Juliana de Conti Macedo (UFOP) apresenta pesquisa sobre formação docente e a educação do campo. A autora analisa as políticas educacionais através da promulgação jurídica na legislação educacional brasileira e o percurso da regulamentação da obrigatoriedade da Educação no e do campo.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

No capítulo 10, as autoras Adriana do Carmo de Jesus (UFSCar) e Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar) analisam o processo de implantação da educação do campo em um município do estado de São Paulo e revelam sua concepção de educação e escola do campo. No capítulo 11, Elisângela Ferreira Floro (UNESP/Marília) e João Batista Bezerra Frota (UNESP/Marília) mostram como o processo de reestruturação produtiva impôs reformas nos sistemas educacionais e ocasionou a crise na agropecuária, afetando as trajetórias de formação e atuação dos egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/Crato). Por fim, nos capítulos 12 e 13, apresentamos duas pesquisas que possuem como escopo a formação de professores para a educação do campo. Trata-se de um estudo sobre o preconceito em jovens de escolas de meio rural e uma comparação entre experiências de educação rural na América Latina.

Referências

VILLELA, Fábio Fernandes. 3º Seminário O Trabalho no Século XXI: Educação, Trabalho e Saúde no Campo e 1º Seminário de Educação do Campo da Unesp de São José do Rio Preto -SP. (Organização de Evento). Net, São José do Rio Preto – SP, 2014. Disponível em: < <http://www.fabiofernandesvillela.pro.br/eventos/seminario-trabalhador-2014/home> >. Acesso em 06 out. 2015.

_____. 2º Seminário O Trabalho no Século XXI. (Organização de Evento). Net, São José do Rio Preto – SP, 2011. Disponível em: < <http://www.fabiofernandesvillela.pro.br/eventos/seminario-trabalhador-2011/home> >. Acesso em 06 out. 2015.

Fábio Fernandes Villela (Org.)

VILLELA, Fábio Fernandes. 1º Seminário O Trabalho no Século XXI e 1º Seminário de Saúde do Trabalhador (Organização de Evento). Net, São José do Rio Preto – SP, 2009. Disponível em: < <http://www.fabiofernandesvillela.pro.br/eventos/trabalhador/> >. Acesso em 06 out. 2015.



As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a pedagogia histórico-crítica²

Luiz BEZERRA NETO³

Jaqueline Daniela BASSO⁴

Neste texto, pretendemos esboçar algumas considerações sobre a pedagogia histórico-crítica e, a partir dela, realizar discussões acerca da reivindicação do Movimento “por uma educação do campo”, investigando suas contradições frente à escola única. Iniciamos o trabalho em busca da compreensão da pedagogia histórico-crítica e suas diferenças em relação às teorias que a precederam. A partir da percepção de que a pedagogia histórico-crítica busca entender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo e oferecer aos homens, sejam eles do campo ou da cidade, uma educação que lhes permita compreender a situação de dominação a que são sujeitados pelo capital. Debateremos aqui as reivindicações dos movimentos sociais, dentre eles o MST e do Movimento por uma Educação do Campo, identificada com os homens que habitam este meio.

² Texto originalmente publicado em: BEZERRA NETO, L.; BASSO, J. D. As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a pedagogia histórico-crítica. *Itinerarius Reflectionis* (Online), v. 2, n. 13, p. 1-15, 2012.

³ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/FAPESP.

⁴ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/CNPq.

Uma pedagogia crítica só poderá surgir em meio aos dominados, portanto, espera-se que a educação ambicionada por um movimento social do campo, como o MST esteja alinhada com esta teoria, contudo, ao observarmos a educação pretendida por estes Movimentos percebemos que, embora suas reivindicações por educação sejam autênticas, ao almejarem uma educação que considere as inúmeras especificidades dos diferentes indivíduos que formam o campo brasileiro, acabam rendendo-se ao interesse do capital, que é restringir o acesso das camadas populares aos conhecimentos gerais produzidos historicamente pelo homem e aos saberes desinteressados que lhes permitirão exercer funções técnicas ou intelectuais. Desta maneira, podemos concluir, sob a luz da pedagogia histórico-crítica, que os mecanismos de manutenção da ordem social imposta pelo capital, dentre eles a educação, cooptam os interesses do Movimento por uma Educação do Campo, fazendo com que eles inconscientemente reivindiquem uma educação que colabora para a perpetuação da ordem social vigente e manutenção da divisão social em classes.

Este trabalho é parte de pesquisa financiada pelo CNPq e pela FAPESP, foi inicialmente apresentado no IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”: História da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades, realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR, no mês de agosto de 2012, em João Pessoa, na Universidade Federal da Paraíba, com o título: Pedagogia Histórico-crítica, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e a educação do campo: contradições na luta pela escola única. Nele, procuramos esboçar algumas considerações sobre a pedagogia histórico-crítica, e a partir delas realizar discussões acerca das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST por uma educação do campo, bem como as contradições nela presentes frente à escola única.

Começaremos discutindo um pouco sobre a pedagogia histórico-crítica e, como ela nos ajuda compreender a impor-

tância do ato educativo para a humanidade, sobretudo para a classe trabalhadora, uma vez que, o homem não nasce preparado para sobreviver. Diferentemente dos animais que tem sua sobrevivência garantida pela natureza, os homens precisam aprender a produzir seus meios de subsistência, sentir, pensar, fazer avaliações, ou seja, adquirir elementos que lhes caracterizem enquanto humanos (SAVIANI, 2000, p. 10-12).

Os elementos necessários para a sobrevivência humana não são adquiridos naturalmente, eles são resultados do trabalho educativo que só floresce se tiver como terreno fértil o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p. 10-12). Desta maneira, o grande intuito da pedagogia histórico-crítica é a compreensão da questão educacional sob a luz do desenvolvimento histórico objetivo (SAVIANI, 2000, p. 102).

Saviani nos esclarece que a pedagogia histórico-crítica preza pela disseminação dos conhecimentos produzidos pelo homem, o que vai de encontro à tendência de esvaziamento de conteúdos na educação oferecida à classe trabalhadora nas sociedades de base capitalistas. A denominação histórico-crítica, vem do movimento contrário desta pedagogia aos das teorias que lhe precederam e que ele as denomina de não-críticas e crítico-reprodutivistas, que desconsideravam a influência direta do processo histórico na educação.

São consideradas não-críticas as pedagogias tradicional, tecnicista e escolanovista. A pedagogia tradicional surgiu para consolidar a “democracia burguesa” e foi compreendida por seus defensores como o melhor mecanismo de combate à ignorância, que seria a causa de toda a marginalidade social. Para seus críticos, nela, os conhecimentos escolares estavam centrados no professor, que transmitia seu acervo cultural aos alunos que o recebiam passiva e disciplinadamente.

A partir de críticas à pedagogia tradicional, surgiu a escola nova, que também mantinha a crença de que a educação poderia equalizar os problemas sociais, considerando que a marginalidade não poderia ser causada pelas diferenças intelectuais, culturais ou sociais. A pedagogia escolanovista mudou o foco

da educação do professor para o aluno, dos conteúdos ao método, sendo, nesta perspectiva, papel da escola conduzir o aluno a “aprender a aprender”. Entretanto, em meados do século XX, o escolanovismo começou a perder fôlego, o que favoreceu a articulação de uma nova teoria educacional, o tecnicismo (SAVIANI, 1986, p. 10-15).

A pedagogia tecnicista partia da ideia de que era possível uma neutralidade científica, tendo como bases a racionalidade, eficiência e produtividade, com isto, fazia refletir nas escolas aquilo que acontecia nas fábricas, ou seja, o que deveria ser aprendido era definido pelo processo e não pelos sujeitos nele envolvidos. Este crédito na neutralidade científica afastou radicalmente a pedagogia histórico-crítica do tecnicismo, uma vez que, a neutralidade é algo utópico, dado que todo conhecimento é interessado e também fruto do processo histórico-social (SAVIANI 2000, 13-17).

As teorias supracitadas, ora dedicaram-se ao saber do professor, ora à capacidade de aprender do próprio aluno ou então, ao rigor científico dos métodos. Em nenhuma delas identificamos a localização histórica dos conhecimentos e o reconhecimento de que eles são produzidos historicamente, tampouco que oferecessem aos educandos a possibilidade de compreenderem as contradições presentes na sociedade capitalista.

Enquanto as teorias não-críticas tinham a educação como redentora da marginalidade social, as teorias crítico-reprodutivistas, que tem sua criticidade embasada na percepção de que não é possível compreender a educação se não considerarmos seus determinantes sociais, veem a educação enquanto ferramenta de reprodução das condições na sociedade a que servem. De acordo com Dermeval

Saviani, podemos dizer que as teorias crítico-reprodutivistas foram inauguradas por Bourdieu e Passeron, que na obra *“A reprodução”*, trataram da violência simbólica, que é exercida pela ação pedagógica, ao impor arbitrariamente a cultura das classes dominantes aos indivíduos dominados (SAVIANI, 1986, 19-23).

Outra vertente da teoria crítico-reprodutivista é a da *escola enquanto aparelho ideológico do Estado*, debatida por Louis Althusser. Para Althusser, a escola é o aparelho ideológico dominante, é a ferramenta mais elaborada de reprodução das relações de produção capitalistas (SAVIANI, 1986, 29-34), ou seja, para Althusser, no Estado capitalista a educação escolar tem a função de disseminar a ideologia burguesa, fazendo com que a classe trabalhadora integre o mercado de trabalho de modo “natural” e subordinada, sem perceber a exploração a que está sendo submetida.

Já a vertente da *escola dualista* desenvolvida por Baudelot e Establet, acredita que embora a escola tenha uma aparência unitária e unificadora, ela está dividida em duas grandes redes, que refletem a divisão da sociedade capitalista nas classes burguesa e proletária (SAVIANI, 1986, 29-34). Esta divisão da educação em duas grandes redes é fruto da divisão do trabalho. Dermeval Saviani (2007, p. 155) explica que a divisão dos homens em classes provocou uma divisão na educação, que até então coincidia com o próprio trabalho. O autor continua dizendo que, a partir do escravismo antigo a educação se diferenciou em duas, uma para a classe proprietária, voltada para as atividades intelectuais, a oratória e os exercícios físicos e outra educação para a classe trabalhadora que continuava coincidindo com o próprio processo laboral. A partir deste contexto, a escola tornou-se o lugar daqueles que tem tempo disponível para estudar, servindo de parâmetro para a avaliação de outras formas de educação.

Podemos identificar certa dualidade na educação das sociedades capitalistas. Quando se trata do ensino fundamental, no caso brasileiro, de um lado temos a educação pública, que na maioria das vezes é a única a que a grande massa de trabalhadores tem acesso e que mantida pelo Estado, serve aos interesses da classe dominante e de outro temos a educação privada, frequentada predominantemente pelos integrantes da classe dominante.

É importante percebermos que as teorias crítico-

reprodutivistas não apresentam propostas pedagógicas, visto que, visam explicar o modo como funciona a escola constituída na sociedade capitalista (SAVIANI, 1986, 29-34). Assim, estas teorias contribuem para que olhemos criticamente para a educação escolar que está posta nas sociedades capitalistas.

Mesmo sem propor alternativas pedagógicas, as teorias crítico-reprodutivistas representaram um avanço na pedagogia, pois, deixaram de lado a visão ingênua e otimista que se tinha da educação e da escola, sua versão institucionalizada, levando à percepção de que ela está a serviço não da equalização dos problemas sociais, mas da manutenção da ordem capitalista.

A partir desta visão crítica da educação, a pedagogia histórico-crítica surgiu para suprir as necessidades práticas dos educadores, embasando-se na realidade escolar presente, um presente em que a escola é colocada em segundo plano, em que todos os tipos de conhecimentos ditos “não-formais” são valorizados (SAVIANI, 2000, p. 114). Ou seja, a pedagogia histórico-crítica surgiu em um momento histórico em que a educação escolar vem sendo desvalorizada em detrimento dos conhecimentos não escolares, imediatistas, veiculados indiscriminadamente pelos diversos meios de comunicação, que também fazem parte do aparelho ideológico do Estado capitalista.

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a Educação, a partir da contradição da própria sociedade. À medida que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre esta tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2000, p. 114).

Ou seja, a pedagogia histórico-crítica nos permite ir além das aparências dos problemas educacionais, mostrando-nos que eles são resultados da luta de classes, e que, a falta de uma

educação que realmente permita o acesso de todos aos conhecimentos historicamente produzidos, não é uma questão orçamentária, mas, uma condição para que a burguesia continue em situação de dominância social.

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (SAVIANI, 1986, p. 35).

Para isso é necessária a superação da concepção de que a educação por si mesma é capaz de modificar a realidade social, ou então, de que nada pode ser feito diante da atual situação educacional, somente assim, os educadores estarão armados para a luta em busca de uma pedagogia crítica. Contudo, esta luta guarda armadilhas, os mecanismos de adaptação, periodicamente acionados pelo capital, podem fazer com que os interesses dos dominantes sejam confundidos com os dos dominados (SAVIANI, 1986, p. 35- 36).

Do ponto de vista prático, trata-se de retornar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com interesses dominantes (SAVIANI, 1986, 36).

Logo, uma teoria educacional crítica, deve oferecer subsídios aos dominados não só para lutarem pelo acesso e garantia de melhores condições de ensino, mas também para que se

armem contra os ataques ideológicos da burguesia, que fazem com que os interesses burgueses sejam confundidos com os populares.

Esta confusão entre os ideais burgueses e dos trabalhadores, também se faz presente nos movimentos sociais populares. O Movimento por uma educação do campo, encabeçado pela via camponesa e pelo movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, movimentos sociais do campo de grande expressão no Brasil e na América Latina, tem participado ativamente no movimento em favor de que a escolarização da população rural ocorra no meio em que ela vive. Ao integrar o movimento “Por uma Educação do Campo”, o MST acaba por defender uma proposta educacional que leva em conta as especificidades daqueles que vivem no campo, perdendo de vista, que a maioria dos trabalhadores rurais compõe a classe dos trabalhadores e que tem direito ao acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e não a uma educação apartada daquela oferecida no meio urbano.

Nesse sentido é significativo dizer que esse movimento acerta ao defender que a realidade em que se vive é o lugar de partida para se ensinar, sobretudo, se considerarmos que o lugar dos assentados e dos acampados é o “Ser” sem terra, ser expropriado pelo capital e necessitar da terra para dela retirar sua sobrevivência. No entanto, carece de maior discussão a ideia da especificidade de uma educação do homem do campo, sobretudo se esta especificidade não estiver no campo da didática. Por outro lado, o trabalhador do campo precisa ter acesso a todo conhecimento científico. Precisa entender como se dá a totalidade do processo produtivo, desde o controle das sementes até a comercialização, daí entendermos que o currículo da educação do campo é que precisa ser apropriado, para que ele possa compreender todo o processo de produção, bem como as relações produtivas aí estabelecidas.

Assim, o MST, fundado em 1984, aparece na luta por uma educação identificada com o homem do campo, sendo um movimento social que desde seu nascimento se preocupou com a

educação das crianças assentadas. Esta preocupação foi impulsionada primeiramente pela necessidade das crianças serem escolarizadas e depois pela compreensão de que a educação é direito de todos. A própria luta pela terra acabou gerando um nível de consciência das necessidades sociais, que rapidamente fez surgir novas demandas, dentre elas, a necessidade de professores identificados com a realidade e a luta do movimento (CALDART, 1997, p. 30-31).

O MST foi impulsionado pela percepção da realidade social a buscar educação para suas crianças. Entretanto, não podemos afirmar que ele reivindica uma pedagogia histórico-crítica, mas, vemos claramente, que a realidade social, resultante do processo histórico, fez com que estes indivíduos, na luta contra a dominação e em favor da retomada de terras que foram usurpadas do homem do campo pelo capital, vissem a educação como uma aliada de sua luta pela terra.

Desta maneira, o MST tem lutado por uma melhor equalização na distribuição da renda brasileira por meio da reforma agrária e, tem visto a educação como condição essencial para o acesso à igualdade política e o direito à cidadania, considerando necessárias reformas intensas, tanto no aparelho do Estado, quanto nos mecanismos de acesso a sua estrutura e bens ofertados. Portanto, o MST não reivindica qualquer educação, mas uma educação inclinada para o homem do campo, que lhe permita compreender as causas de suas dificuldades e os mecanismos de dominação usados pela burguesia (BEZERRA e BEZERRA NETO, 2007, p. 131-132).

As reivindicações do MST por educação foram e continuam sendo de grande importância para a inclusão da educação no meio rural nas agendas governamentais, entretanto, a busca por uma educação específica para o homem do campo perpetua a separação entre campo e cidade, gerada pelo advento da propriedade privada, tornando-se incoerente com o princípio de socialização dos conhecimentos defendidos pela pedagogia histórico-crítica.

A influência do MST na inclusão da educação no meio rural

enquanto prioridade governamental pode ser confirmada por sua participação no movimento “Por uma Educação do Campo”. Em 1997, o MST realizou o 1º ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Ao fim desse encontro surgiu a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que se tornou um espaço de reflexão e mobilização popular em favor de uma educação que, em seus conteúdos e metodologia, considere a especificidade da vida e trabalho próprios do campo (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 13-14).

As discussões da conferência partiram da percepção de que a população do campo, sempre foi e continuava a ser considerada uma população atrasada e fora de um padrão de modernidade. Esta percepção se dava devido ao modelo de desenvolvimento liberal empreendido no país, prioritariamente urbano, que fez com que os camponeses fossem vistos como indivíduos em extinção e a educação rural continuava a ser um retrato deste estereótipo. Assim, o intuito dessas conferências, de acordo com seus protagonistas, foi recolocar a educação rural na agenda política brasileira (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 21-22).

Percebemos então as contradições geradas pelo capitalismo por meio da transmissão das ideias dominantes, os movimentos em favor de uma educação do campo se deparam com uma realidade em que a população do campo é marginalizada, desconsiderada, desta maneira, passam a ter que lutar por direitos já garantidos no meio urbano, e um deles é a educação.

Esta luta em busca da educação escolar para a população do campo tem motivos bastante relevantes, Kollig, Néry e Molina (1999, p. 42-44) ressaltam que a educação no campo é tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional nacional, apresentando inúmeras deficiências, dentre elas: altos índices de analfabetismo, inadequação da infraestrutura escolar, baixa qualificação docente, ausência de apoio e renovação pedagógica, currículos e calendários incoerentes com a realidade do campo, docentes com visão de mundo urbana, distanciamento

dos interesses dos trabalhadores, movimentos e organizações do campo, bem como de um projeto de desenvolvimento agrícola.

A ação do movimento “Por uma Educação do Campo”, encabeçado pelo MST, mostra a preocupação com a realidade educacional oferecida à população do campo que, não proporciona sequer as mesmas condições da educação que ocorre no meio urbano. É preciso ficar claro que não fazemos a defesa da educação oferecida pela burguesia à classe trabalhadora, da forma como ela tem ocorrido, dado que defendemos que se trabalhe na perspectiva da construção de uma escola única, que possa ser acessada por toda a sociedade e não apenas uma escola pobre oferecida às camadas populares. Nesse sentido, esta escola deve estar presente também no campo.

As reivindicações do Movimento por uma educação do campo são marcadas pela exigência de respeito às especificidades da população do campo, o que pode ser uma armadilha, pois ao procurar atender as inúmeras especificidades desta população pode-se perder a visão de totalidade da sociedade e de se perceber as contradições entre a classe dos trabalhadores e a burguesia.

O movimento Por uma Educação do Campo considera que a educação do campo deveria ser voltada para todos os que trabalham no campo, não sendo suficiente que a escola esteja no campo apenas. Desta maneira, seria necessário que existissem escolas do campo, isto é, escolas com projetos político-pedagógicos coerentes com as causas, desafios, sonhos, história e cultura dos trabalhadores do campo, que contribuíssem para o desenvolvimento social e econômico igualitário dos trabalhadores rurais (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 1999, p. 63).

Entretanto, ao estudarmos o movimento Por uma Educação do Campo, devemos atentar para o fato de que suas bases epistemológicas deste movimento partem da ideia de que o mundo rural difere e às vezes até se contrapõe ao urbano, como se fossem realidades distintas que não integram uma mesma totalidade social (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

A partir desta visão, admite-se a existência de homens urbanos e homens rurais, o que justifica a luta por uma escola rural diferente da urbana, o que nos leva a refletir sobre as concepções pedagógicas e as bases teórico-metodológicas empregadas na busca por uma educação do campo. Reflexão esta que ganha relevância à medida que o campo brasileiro está distante de ser homogêneo e que aqueles que o habitam têm interesses bem distintos, quando não, antagônicos (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Embora sejam os movimentos sociais rurais que defendam a bandeira pela educação do campo, a população rural vai além dos assentados da reforma agrária, ela é composta por trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários advindos do processo migratório ao longo dos séculos XIX e XX e outros tantos agricultores que habitam várias regiões brasileiras há décadas e até centenas de anos e não têm relação com os movimentos sociais. Neste contexto, é coerente questionar se a discussão deveria girar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos: de que especificidades estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer

Fábio Fernandes Villela (Org.)

a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

É com esta ênfase às diversidades que devemos nos preocupar, uma vez que ela oculta as verdadeiras causas das dificuldades educacionais. Ao promover a educação para a diversidade, o capital mascara sua verdadeira intenção, a de restringir o acesso das camadas populares aos conhecimentos historicamente produzidos, preconizada pela pedagogia histórico-crítica.

As proposições da pedagogia histórico-crítica apontam justamente para a percepção e o reconhecimento das contradições presentes na educação e na sociedade como um todo, geradas pela ideologia burguesa tão disseminada em sociedades capitalistas como a brasileira. Contradições estas que acabam fazendo com que as reivindicações dos movimentos populares, no caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, sirvam marcado por incoerências, visto que este movimento almeja a educação enquanto direito de todos, mas ao exaltar as especificidades do homem do campo, acaba limitando os conhecimentos que quer que seja a eles oferecidos, como se não fosse importante que o trabalhador que habita no meio rural conhecesse o processo de urbanização e industrialização por se viver e trabalhar no campo.

Considerar as inúmeras especificidades da população rural brasileira acarretaria na elaboração de diversas formas de educação. Gramsci nos alerta para o fato de que a civilização moderna tende a criar uma escola para cada prática, em busca de dirigentes e especialistas,

assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas

particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especialização (GRAMSCI, 1968, p. 117).

Gramsci embasa nossa crítica a educações específicas, visto que elas deixam de lado os conhecimentos que são realmente interessantes ao trabalho educativo, ou seja, aqueles que permitem aos homens exercerem sua condição humana. Assim, defender o respeito às diversas demandas existentes no campo seria considerar a possibilidade de termos uma educação exclusivamente indígena, outra voltada à cultura e fazeres das comunidades quilombolas, outra ainda que ensinasse apenas a trabalhar a terra, e tantas quantas possíveis, o que certamente, limitaria a oportunidade de aquisição da cultura geral.

A preocupação com as diferentes demandas educacionais é fruto da tendência contemporânea de acabar com qualquer espécie de escola “desinteressada” e “formativa”, que são mantidas apenas para uma pequena elite, composta por aqueles que não precisam se preocupar com o preparo funcional. Em contrapartida, a grande massa popular tem seu futuro e destino profissional pré-definidos nas inúmeras escolas profissionais. Tal situação somente poderá ser revertida se houver uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equânimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1968, p. 118).

Acreditamos que esta formação baseada na cultura geral, que permite ao indivíduo aliar o trabalho material e intelectual certamente, fará com que os homens tenham capacidade de perceber que sua integração ao mercado de trabalho e condição de explorados não são acontecimentos naturais. Ou seja, é ela quem dará aos indivíduos os conhecimentos necessários para que lutem de modo coerente por suas causas, sejam elas pessoais, laborais, sociais, ou quantas forem necessárias.

Chegamos aqui ao ponto que pretendíamos no início do

trabalho. A partir da pedagogia histórico-crítica, percebemos que o verdadeiro papel de uma educação comprometida com todos, sejam eles da classe dos trabalhadores ou da burguesia, deve socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, reconhecendo-os como frutos do processo histórico, contudo, esbarramos nos interesses capitalistas que visam manter a ordem social vigente por meio da limitação na dispersão dos conhecimentos.

Esta limitação se materializa no esvaziamento dos conteúdos escolares, precariedade nas condições de trabalho do professor, desvalorização da cultura geral e o meio rural sente radicalmente esta situação, se deparando com uma educação deficitária em termos infraestruturais, materiais e profissionais, que está longe de ter as mesmas condições daquelas encontradas no meio urbano.

Diante desta situação, os movimentos sociais do campo, neste caso mais precisamente o MST, conscientes das reais causas das mazelas da educação no meio rural lutam por uma educação do campo, mas inconscientemente caem nas armadilhas dos mecanismos de manutenção da dominação capitalista e acabam defendendo uma educação específica para o campo, que se afasta radicalmente do modelo de escola única pretendido por Gramsci.

Desta maneira, rendem-se à tendência de findar com as escolas desinteressadas e de formação geral e integral do homem, ou seja, que permitem a aquisição de conhecimentos que possibilitem o trabalho manual ou intelectual, não por imposição do modo de produção capitalista, mas por escolhas que somente o conhecimento objetivo histórico permitirá ao homem fazer.

Concluindo, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica podemos apreender que a ideologia capitalista está refletida em todos os âmbitos sociais, sobretudo na educação que, ao invés de disseminar os conhecimentos produzidos historicamente pelos homens para todos os indivíduos, sejam eles da classe trabalhadora ou da burguesia, acabam servindo de ferramenta para a manutenção da ordem capitalista ao subdi-

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

vidir a educação em diversas modalidades, restringindo assim as possibilidades de aquisição da cultura geral.

E a educação pretendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra não escapa a tal ataque ideológico o que faz com que o movimento reivindique uma educação própria para a população do campo, identificada com suas especificidades e não com seu pertencimento à classe dos trabalhadores.

Desta maneira, por tudo que aqui discutimos, acreditamos que a educação que ocorre no meio rural deva permitir aos trabalhadores rurais compreenderem seu pertencimento à classe da qual fazem parte e a exploração a que são sujeitados pelo capital e que lhes permita conhecer a totalidade do processo produtivo, dando-lhes acesso à cultura geral, daí identificarmos contradições na busca do MST por uma educação do campo.

Referências

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafios educacionais propostos pelo MST. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n.23, jun./ 2007. p. 130-143.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun./2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 180 p.

GRAMSCI, Antonio. A organização da Escola e da Cultura. *In: Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 117- 139. Coleção Perspectivas do homem, v. 48, Série Filosofia.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. vol. 1. 95p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 12, n. 34. jan./abr. 2007. p. 152-165.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 121p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 13. ed. Campinas, SP: Cortez Editora/ Autores Associados, 1986. 96 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).



Notas sobre os assentamentos rurais na reforma agrária e seu papel na qualificação, formação e educação dos assentados

Marcos CASSIN⁵

Mírian Helena GOLDSCHMIDT ⁶

RESUMO

O objetivo deste texto é apontar uma possibilidade diferente de análise da Questão Agrária e da Reforma Agrária no Brasil, sem a pretensão de desconstruir, combater ou anular as várias outras análises já realizadas, mas apenas com o intuito de contribuir para um maior entendimento destas questões, a partir de um determinado referencial teórico, Lênin, que nos permite compreender a Reforma Agrária, de caráter burguês, que se realiza e se consolida no bojo da Revolução Burguesa brasileira. Também nos propomos aqui a apresentar algumas notas iniciais sobre os assentamentos rurais enquanto elementos de negação do caráter e do tipo de reforma agrária realizada no país e, ao mesmo tempo, como esse fenômeno na nova estrutura fundiária se constitui, ou pode se constituir, em espaços de formação política, de qualificação técnica e de educação escolar que contribua na potencialização das lutas por uma Reforma Agrária com outro caráter e de outro tipo, que

⁵ Docente da Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

⁶ Doutoranda no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR),

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

vai se realizando e consolidando no bojo da Revolução Socialista.

Palavras Chaves: Reforma Agrária, Assentamentos Rurais, Formação, Qualificação, Educação

ABSTRACT

The objective of this text is to point a different possibility of analysis of the Agrarian Question and Agrarian Reform in Brazil, with no claim to deconstruct, combat or annul the various other analyses already carried out, but only with the aim of contributing to a greater understanding of these issues, from a specific theoretical framework, Lenin, which allows us to understand the agrarian reform, bourgeois character, taking place and if consolidates in the midst of the Bourgeois Revolution. Also we propose here to present some initial notes on the rural settlements as part of denial of the character and the type of agrarian reform carried out in the country and, at the same time, as this phenomenon in new structure constitutes, or may constitute, in spaces of political formation, technical qualification and education that contributes in the potentiation of the struggles for an agrarian reform with another character and of other type, who will be performing and consolidating in the midst of the Socialist Revolution.

Keywords: Agrarian Reform, Rural Settlements, Training, Qualification, Education

Introdução

Este texto tem o intuito de contribuir para um maior entendimento da questão agrária no Brasil, a partir de um determinado referencial teórico, Lênin, com suas contribuições, resultado de seus embates teóricos e políticos interno e externo ao movimento marxista no final do século XIX e início do XX na Rússia. Luta teórica que o levou a uma análise rigorosa do desenvolvimento do capitalismo na Rússia e de seus desdobramentos na organização das novas formas de produção na agricultura e na indústria, que busca compreender as transformações do modo de produção anterior e o surgimento de novas relações de pro-

dução e suas contradições típicas do capitalismo, como também, o aparecimento das classes sociais fundamentais desse modo de produção no campo e na cidade, o operariado agrícola e industrial e a burguesia também desses setores da produção.

Esse referencial teórico nos permite compreender a Reforma Agrária, de caráter burguês, que se realiza e se consolida no bojo da Revolução Burguesa no Brasil. Para isso, apontaremos duas teses: a primeira de Décio Saes, em que a libertação dos escravos em 1888, a proclamação da república em 1889 e a primeira constituição republicana de 1891 vão dar suporte jurídico/político para o estabelecimento das relações capitalistas de produção e a segunda de que o regime civil/militar de 1964-1985 consolidou a Revolução Burguesa no Brasil, tese defendida por alguns pesquisadores.

Também nos propomos a apresentar algumas notas iniciais sobre os assentamentos rurais enquanto elementos de negação do caráter e do tipo de Reforma Agrária realizada no Brasil e, ao mesmo tempo, como esse fenômeno na nova estrutura fundiária se constitui, ou pode se constituir, em espaços de formação política, de qualificação técnica e de educação escolar que contribua na potencialização das lutas por uma Reforma Agrária com outro caráter e de outro tipo, que vai se realizando e consolidando no bojo da Revolução Socialista.

Lênin e a Questão Agrária

Dentre ao grande número de contribuições de Lênin, resultado de seus embates teóricos e políticos interno e externo ao movimento marxista no final do século XIX e início do XX na Rússia, também podem nos ajudar no estudo e na análise da Questão e da Reforma Agrária no Brasil.

Para atender os objetivos deste nosso texto, destacamos quatro de seus escritos: 1- “A que herança renunciamos?”, escrito em 1897; 2- “O desenvolvimento do capitalismo na Rússia”, escrito em 1899; 3- “O Programa Agrário da Social Democracia na Primeira Revolução Russa de 1905–1907”, escrito por Lênin no

final de 1907 e 4- “Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América”, escrito em 1915 e publicado em 1917. A partir destes textos acreditamos ter referências para uma análise da Questão e da Reforma Agrária no Brasil na perspectiva leninista.

No primeiro texto, “A que herança renunciamos?”, Lênin trava grande embate político e ideológico com a corrente revolucionária pequeno burguesa formada nas décadas de 60 e 70 do século XIX, na Rússia, identificada como “populistas”, que teve grande influência nas lutas pelo fim do regime autocrático do país e pela distribuição das terras dos latifundiários aos camponeses. No texto, o autor aponta os traços que caracterizam o populismo na Rússia de seu tempo:

Por populismo entendemos um sistema de concepções, que compreende os três traços seguintes: 1) Considerar o capitalismo na Rússia como uma decadência, uma regressão [...] 2) Considerar original o regime económico russo em geral e o camponês com a sua comunidade, artel, etc., em particular. Não se considera necessário aplicar às relações económicas russas os conceitos elaborados pela ciência moderna sobre as diferentes classes sociais e os seus conflitos. O campesinato da comunidade é considerado como algo superior e melhor em comparação com o capitalismo; [...] 3) Ignorar as relações entre a “intelectualidade” e as instituições jurídico-políticas do país, por um lado, e os interesses materiais de determinadas classes sociais, por outro . [...] (grifos do autor) (Lenine, 1982a, p.63).

O movimento que se contrapunha aos populistas era a corrente identificada como “herança” de concepção iluminista que defendia a reforma de 1861 e a aceleração das relações capitalistas na Rússia e, que esta, colocaria o país num processo de desenvolvimento e sua ocidentalização. Lênin, ao se referir à “herança” se utiliza de um de seus representantes para afirmar:

Skáldine considera a reforma sem qualquer ilusão, sem nenhuma espécie de idealização, vê nela um

Fábio Fernandes Villela (Org.)

acordo entre duas partes – os latifundiários e os camponeses – que, até então, tinham usufruído a terra em comum em determinadas condições e que agora se dividiram, modificando-se com essa divisão a posição jurídica de ambas as partes. Os interesses das partes foram o factor determinante da forma dessa divisão e da extensão que cada uma delas recebeu. Esses interesses determinavam as aspirações de cada uma das partes, mas a possibilidade de uma delas participar directamente na própria reforma e na solução prática dos diversos problemas da sua realização foi, entre outras coisas, o que determinou o seu predomínio (Lenine, 1982a, p.49).

Com relação ao embate das correntes “populista” e “herança”, Lênin considera que os primeiros acertam na identificação dos problemas do capitalismo na Rússia, mas que seus limites estão na falta de apontamentos de soluções satisfatórias, alegando que esta corrente,

em consequência do seu ponto de vista pequeno-burguês e da sua crítica sentimental do capitalismo, que numa série de importantes questões da vida social ficou atrás em comparação com os “iluministas”. A associação do populismo com a herança e com as tradições dos nossos iluministas mostrou-se no fim de contas um facto negativo: os novos problemas que o desenvolvimento da Rússia posterior à reforma colocou ao pensamento social russo não foram solucionados pelo populismo, que se limitou a lamentações sentimentais e reaccionárias a seu respeito, e obscureceu com o seu romantismo os velhos problemas, que já tinham sido levantados pelos iluministas, e retardou a sua completa solução (grifos do autor) (Lenine, 1982a, p.71).

Quanto aos iluministas, estes tiveram o mérito de mostrar as novas contradições, resultado do desenvolvimento capitalista na Rússia, mas sem perceber o aprofundamento das desigualdades, fruto desse desenvolvimento.

Lênin, nesse texto, se refere a uma terceira corrente de pensamento neste período, identificada como os “discípulos”, que buscam superar as concepções “populistas” e da “herança”, afirmando que esta “confia no actual desenvolvimento social, pois vê a garantia de um futuro melhor unicamente no pleno desenvolvimento destas contradições (Lenine, 1982a, p.71)”.

Quanto ao segundo texto, “O desenvolvimento do capitalismo na Rússia”, faz uma análise rigorosa do desenvolvimento do capitalismo na Rússia e de seus desdobramentos na organização das novas formas de produção na agricultura e na indústria, estudo que busca compreender as transformações do modo de produção anterior e o surgimento de novas relações de produção e suas contradições típicas do capitalismo, como também, o aparecimento das classes sociais fundamentais desse modo de produção no campo e na cidade, o operariado agrícola e industrial e as frações da burguesia desses setores da produção.

Importante destacar que nesse texto já aparece a afirmação do desenvolvimento capitalista no campo com aumento da intensidade da exploração da terra, da produção, do uso dos meios de produção, de insumos e do uso do trabalho assalariado. Lênin, também estuda, analisa e compreende que esse desenvolvimento traz profundas transformações nas classes e frações de classe no campo, em seu prefácio escrito em 1907 para a segunda edição desta obra:

A revolução está trazendo cada vez mais à luz a dualidade do campesinato, evidente quer do ponto de vista da sua situação, quer do ponto de vista do seu papel. De um lado, os imensos remanescentes da economia baseada na corvéia e toda sorte de resíduos da servidão diante de uma pauperização inédita e da ruína dos camponeses pobres explicam plenamente as raízes profundas do movimento revolucionário camponês, do espírito revolucionário do campesinato enquanto massa. De outro, a estrutura internamente contraditória de classe dessa massa, seu caráter pequeno-burguês, o antagonismo interno entre as tendências proprietárias e prole-

Fábio Fernandes Villela (Org.)

tárias manifestaram-se claramente no processo revolucionário, na natureza dos diferentes partidos e nas numerosas correntes políticas e ideológicas. As vacilações do pequeno proprietário arruinado, vacilando entre a burguesia contra-revolucionária e o proletariado revolucionário, são tão inevitáveis como este outro fenômeno que se observa em toda a sociedade capitalista: uma insignificante minoria de pequenos produtores se enriquece, “sobe na vida” e se aburguesa, enquanto a imensa maioria se arruína completamente, transformando-se em trabalhadores assalariados ou paupérrimos ou vivem eternamente no limite da condição proletária (Lênin, 1982, p.9-10)

No texto “O Programa Agrário da Social Democracia na Primeira Revolução Russa de 1905–1907”, escrito no final de 1907, Lênin identifica os aliados e os inimigos da Revolução e aponta para as propostas do Partido Operário Social Democrata da Rússia - POSDR para a reforma agrária, mesmo que essa seja de caráter burguês. Sem ilusões e consciente dos limites da revolução burguesa e que o desenvolvimento agrário que se realiza no processo da revolução tem apenas um caminho, mas duas formas diferentes de desenvolvimento:

[...] as formas desse desenvolvimento podem ser duas. Os restos do feudalismo podem desaparecer, quer mediante a transformação dos domínios dos latifundiários quer mediante a destruição dos latifúndios feudais, isto é, por meio da reforma ou por meio da revolução. O desenvolvimento burguês pode verificar-se tendo à frente as grandes propriedades dos latifundiários, que paulatinamente se tornarão cada vez mais burguesa, que paulatinamente substituirão os métodos feudais de exploração pelos métodos burgueses; e pode verificar-se também, tendo à frente as pequenas explorações camponesas, que, por via revolucionária, extirparão do organismo social a “excrecência” dos latifúndios feudais e, sem eles, desenvolver-se-ão livremente pelo caminho da agricultura capitalista dos granjeiros.

A estes dois caminhos do desenvolvimento burguês, objetivamente possíveis, chamaríamos de caminho tipicamente prussiano e caminho do tipo norte-americano (Lênin, 2002, p.28-29).

Ao indicar as duas formas possíveis do desenvolvimento agrário na Revolução Burguesa, Lênin assevera que a posição dos sociais-democratas frente à Revolução Russa (burguesa) deveria ser em defesa da forma norte-americana por ser mais democrática, apesar de seu caráter burguês. Na discussão da participação dos sociais-democratas na Revolução, também defende a estatização das terras, sendo esta proposta importante à própria burguesia que não precisaria dispor de capital para a compra de terras, direcionando todo seu capital para a produção.

O último texto, “Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América”, escrito em 1915 e publicado em 1917, Lênin se utiliza dos dados “extraídos das estatísticas oficiais dos Estados Unidos da América do Norte; trata-se, em primeiro lugar, dos tornos cinco do 12º e 13º recenseamentos de 1900 e 1910; e, em segundo lugar, do Resumo Estatístico (Statistical Abstract of United States) de 1911 (Lênin, 1980, p.14)”.

Na análise da questão agrária nos Estados Unidos da América, Lênin identifica três grandes espaços no território norte-americano, o oeste em processo de colonização, o norte industrial e o antigo sul escravista. Partindo da análise da Reforma Agrária burguesa, como intensificação de inversão de capital em máquinas, insumos etc. e na utilização da força de trabalho assalariada, o processo de reforma nos EUA, diferentemente da Rússia, resultou em uma política fundiária de intensificação das relações capitalistas em pequenas e médias propriedades e do desmembramento dos antigos latifúndios escravistas do sul.

Nesse texto, faz-se necessário destacar a distinção que o autor faz entre pequena produção e grande produção e sua relação com a dimensão das propriedades.

Quando se fala da pequena agricultura, pensa-se

Fábio Fernandes Villela (Org.)

sempre naquela que não repousa no trabalho assalariado. Ora, a passagem à exploração de trabalhadores assalariados está condicionada não apenas pela extensão da unidade agrícola, conservando-se a sua antiga base técnica (o que só ocorre numa economia extensiva, primitiva), mas também pelo aperfeiçoamento e modernização da técnica, pela aplicação numa mesma superfície de terreno de um capital suplementar sob a forma, por – exemplo, de novas máquinas ou de adubos artificiais, ou aumento e melhoria do gado, etc.

O agrupamento segundo o valor dos produtos da farm reúne as explorações que se caracterizam, realmente, por um volume idêntico de produção, independentemente da quantidade de terra que possuam. Uma exploração altamente intensiva numa pequena parcela entra, neste caso, no mesmo grupo que uma exploração relativamente extensiva de uma grande superfície; e estas duas explorações serão de fato grandes, tanto pelo volume da produção, quanto pelo nível de emprego do trabalho assalariado (Lênin, 1980, p.45).

Sobre outra importante referência a respeito da produção e das dimensões das propriedades nos EUA, Lênin afirma que nesse país as relações capitalistas de produção no campo se deram com uma diminuição das unidades produtivas.

A eliminação da pequena produção pela grande consiste na eliminação das farms “maiores” quanto à superfície, mas menos produtivas, menos intensivas e menos capitalistas, pelas farms “menores” quanto à superfície, mas mais produtivas, mais intensivas e mais capitalistas (Lênin, 1980, p.49).

Ainda é necessário destacar a análise que Lênin faz das Revoluções Burguesas na Rússia e nos Estados Unidos da América e como essas encaminharam seus processos de Reforma Agrária de formas distintas, que identifica como tipo prussiana, na experiência russa e como tipo norte-americana, nos Estados Unidos da América.

Revolução Burguesa e a Reforma Agrária no Brasil

Neste artigo partimos da afirmação que os assentamentos rurais são resultados das conquistas das lutas dos movimentos sociais que se impuseram como elemento de negação ao projeto de Reforma Agrária no Brasil e, para entendermos essa afirmação, é necessária uma breve análise da Revolução Burguesa e sua consolidação no Brasil. Para isso, apontaremos duas teses: a primeira de Décio Saes, em seu livro “A Formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)”, a libertação dos escravos em 1888, a proclamação da república em 1889 e a primeira constituição republicana de 1891 vão dar suporte jurídico/político para o estabelecimento das relações capitalistas de produção, que para o autor significou a Revolução (política) Burguesa no Brasil. A segunda, afirma que o regime civil/militar de 1964-1985 consolidou a Revolução Burguesa no Brasil, tese defendida por alguns pesquisadores, como Marcos Del Roio em artigo na Revista “Novos Temas”, onde segundo o autor, no regime civil/militar “... a revolução burguesa se concluía no Brasil, no sentido de ser já o país plenamente capitalista, industrializado, urbanizado, com classes sociais definidas, com os resquícios pré-capitalista subsumidos à dinâmica do capital” (Del Roio, 2012, p.235).

A formação do estado burguês brasileiro a partir desse tripé jurídico não significou a imediata transformação das relações de produção, isso foi se constituindo num processo de urbanização, na produção de bens de consumo, de máquinas e da instalação da indústria de base num processo contraditório de avanços e recuos, como também nessas primeiras décadas, foi criando uma massa de trabalhadores assalariados que, conseqüentemente, com suas experiências no confronto com o capital, foi se organizando e acumulando derrotas e vitórias.

O que estamos afirmando é a antecipação da Revolução Política em relação às Revoluções Econômica e Social, tese defendida por Armando Boito Jr em seu livro “Estado, Política e Classes Sociais”, ao se referir à transição do feudalismo ao capitalismo, o autor afirma:

[...] proporemos que a transição se inicia pelo desajuste entre, de um lado, a estrutura jurídico-política do Estado que ‘avançou’ como resultado de uma revolução e de outro lado a estrutura da economia que ficou ‘para trás’, presa ao modo de produção anterior (Boito Jr, 2007, p.55).

Nesse sentido, podemos afirmar que a Revolução Burguesa é um processo que se inicia com a tomada do poder de Estado e se estende no campo econômico e social de forma a consolidar as relações capitalistas e subordinar as outras relações em todas as esferas da sociedade.

Quanto ao desenvolvimento do capitalismo no campo, esse se deu de forma atrasada em relação ao das cidades. Assim, nos parece importante destacar dois fatores: o primeiro é a manutenção da economia agroexportadora sustentada pelo latifúndio e pelo trabalho não assalariado durante décadas mesmo depois da Revolução Política Burguesa; segundo, o desenvolvimento da “agricultura atrasa-se em relação à indústria: este é um fenômeno comum a todos os países capitalistas e constitui uma das crises, e da alta do custo de vida (Lênin, 1980, p.59)”. É indispensável destacar a importância da agricultura no Brasil, mesmo depois da “Formação do Estado burguês no Brasil” e a manutenção das relações de trabalho pré-capitalistas no campo. Segundo Boris Fausto:

No curso das últimas décadas do século XIX até 1930, o Brasil continuou a ser um país predominantemente agrícola. Segundo o censo de 1920, dos 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura, 1,2 milhão (13,8%) à indústria e 1,5 milhão (16,5%) aos serviços. Devemos notar que “serviços” englobam atividades urbanas de baixa produtividade, como os serviços domésticos remunerados e “bicos” de vários tipos. O dado mais revelador é o do crescimento do número de pessoas na área industrial [...] (Fausto, 2006, p.281-282).

Nesse texto não nos propomos a fazer a discussão das teses sobre a Revolução Burguesa no que diz respeito às defendidas por Fausto e/ou Saes, mas de nos apoiar enquanto referências. Aqui, tomamos como ponto de partida a tese do prof. Saes, na formação do Estado Burguês no Brasil, que nos permite levantar a hipótese que na última década do século XIX e nas três primeiras do século XX constituíram-se os germes do desenvolvimento capitalista no campo de caráter “prussiano”, ou seja, mesmo depois da Revolução Política Burguesa, a estrutura fundiária, quanto à extensão das propriedades, se manteve em decorrência de uma política internacional do comércio favorável a produtos tropicais e de matérias primas e internamente à substituição do trabalho escravo pelo trabalhador imigrante (Prado Jr, 2006). Portanto, mantendo a política econômica agroexportadora apesar de uma nova organização do Estado e da substituição das relações de produção, contudo permanecendo a força de trabalho não assalariada. Alberto Passos Guimarães ao se referir à estrutura agrária no século XX em seu livro “Quatro Séculos de Latifúndio” afirma:

Apesar dos rudes golpes sofridos ao longo de sua existência de quatro séculos, o sistema latifundiário brasileiro chegou aos nossos dias com suficientes poderes para manter firmemente em suas mãos o controle de nossa economia agrária (Guimarães, 1989, p.201).

Assim, o que estamos defendendo nesse artigo é que o golpe civil-militar de 1964 no Brasil consolida a Revolução Burguesa no Brasil (Del Roio) e define a forma de desenvolvimento capitalista no campo de tipo prussiano (Lênin), dando contornos finais às disputas pela Reforma Agrária, a partir de uma estrutura fundiária que consolida a concentração de terras e o trabalho assalariado no campo, além de mudanças no padrão técnico da produção.

A questão da Reforma Agrária no Brasil de hoje é buscar entender que ela tem um caráter de classe. Quais são as opções

dessa classe na reorganização fundiária no país? Como são distribuídas as terras? Qual a capacidade de infraestrutura de produção e comercialização? Ou seja, como se consolidou as relações de produção capitalistas no campo?

Por conseguinte, a partir dessas referências e premissas, afirmamos que a Reforma Agrária no Brasil tem caráter burguês e expressa as relações burguesas no campo, consolidando a Revolução Burguesa em todos os aspectos da vida social, econômica, política, ideológica e cultural do país.

Outro elemento importante para o debate sobre a Questão Agrária é a tese que o processo de Reforma Agrária é muito mais complexo que a distribuição de terras em pequenas propriedades. Estamos partindo das referências teóricas de Lênin em que os princípios da Reforma Agrária de caráter burguês são as mudanças das relações de produção no campo com o aparecimento, desenvolvimento e a predominância do assalariamento dos trabalhadores, “o indicador essencial do capitalismo na agricultura é o trabalho assalariado (Lênin, 1980, p.63)”. Outros aspectos que, segundo o autor, indicam elementos da reforma agrária burguesa é o aumento da intensidade da exploração da terra e a produção e uso de meios de produção e de insumos. Portanto, ao analisarmos a Reforma Agrária no Brasil temos que buscar compreender esse processo no conjunto das mudanças fundiárias no país, nas relações de produção como nas condições de produção e quais alterações ocorreram, ou não, na distribuição das terras, na forma da força de trabalho, nas condições de comercialização no mercado interno e externo do país.

A questão da reforma agrária também deve ser vista a partir dos interesses de classe e das frações de classe, como também do Estado. Ainda nos utilizando de Lênin para compreendermos a questão da Reforma Agrária burguesa no Brasil, o autor afirma que o caráter burguês da produção não se limita à dimensão das propriedades e fazendo referência à reforma agrária norte-americana, indica que nesse país as relações capitalistas de produção no campo se deram com uma diminuição das unidades produtivas.

Assentamentos Rurais, Formação e Educação

Quanto aos assentamentos rurais, acreditamos que estes são elementos novos da realidade rural brasileira que aparecem no final dos anos 70 e começo dos 80 do século XX, fruto do esgotamento do regime civil-militar e da retomada das lutas dos trabalhadores das cidades e em particular do campo e de forma legalizada, mais enfática, no I e II Plano Nacional de Reforma Agrária.

Com relação aos planos nacionais de Reforma Agrária, nos parece se constituir num grande engodo, uma vez que a Reforma Agrária no Brasil já havia consolidado seu caráter burguês e de tipo prussiano no regime civil-militar. Nesse sentido, os planos se apresentam muito mais como mecanismos ideológicos/políticos do que de políticas públicas. Seus objetivos de criação de assentamentos rurais não se constituíram como políticas públicas de reestruturação fundiária do país e sim como instrumento de arrefecimento das lutas dos trabalhadores sem terra, ou com pouca terra. Lutas que têm como uma de suas causas a opção de reforma agrária feita pela burguesia nacional, com a manutenção e concentração de terras e produção de commodities voltada para a exportação. Também devemos destacar que as lutas dos trabalhadores do campo estão inseridas na retomada de lutas dos movimentos sociais e sindicais do final da década de 70 e início de 80, do século XX.

Do ponto de vista ideológico, nos parece que os Planos Nacionais de Reforma Agrária encobrem a dicotomia Reforma Agrária e Assentamentos Rurais no Brasil e mais do que isso, os colocam como sinônimos, levando os trabalhadores do campo e seguimentos progressistas da sociedade a resumirem suas propostas de Reforma Agrária à criação de mais assentamentos. Temos clareza da importância da criação dos assentamentos rurais, mas esses muito mais como resultado da luta dos trabalhadores e muito menos como política pública decorrente da Reforma Agrária. O Estado tem utilizado a criação de assentamentos rurais não como parte da política de Reforma Agrária, mas como mecanismo de resolução de conflitos pontuais

em disputas por terras. Essas soluções diminuem as tensões e garantem a tranquilidade da estrutura fundiária em reproduzir o grande capital no campo. Essas medidas, na sua grande maioria, têm criado situações não tão confortáveis para o Estado e o capital, pois como soluções pontuais de conflitos, os assentamentos rurais carregam as experiências e a capacidade de organização, mobilização, reivindicação, trabalho, formação etc. dos movimentos sociais de luta por terra e trabalho, que em grande medida mantém suas características nos assentamentos rurais.

Em nosso esforço de identificar os assentamentos rurais como fenômeno social apartado da política de Reforma Agrária brasileira promovida pelas elites dominantes e proprietárias do grande capital, não descartamos o empenho do capital e do Estado em integrar os assentamentos na lógica da estrutura fundiária, tornando-os bolsões de força de trabalho assalariado sazonal para as grandes áreas produtivas em períodos de safra, como também força de trabalho precarizada no campo e na cidade. Além deste papel que os assentamentos rurais podem ocupar na lógica do capital há também a proposta de emancipação dos assentamentos rurais, o que significaria seu desaparecimento como tal e a possibilidade de alguns poucos assentados se transformarem em uma pequena burguesia rural e a maioria voltar a ser assalariado rural sem terra para atender a grande e a pequena burguesia agrária.

Ainda com relação aos assentamentos rurais, inferimos que os ataques que eles têm sofrido pela elite e também pela classe média são a potencialidade educativa e formativa que carregam. Do ponto de vista educativo, em seu sentido mais amplo, de processos de introjeção e incorporação das experiências vivenciadas nos acampamentos com as ocupações, as assembleias, formação de coletivos, as marchas e atos, como também cursos e oficinas que os movimentos sociais possibilitam para os acampados e apoiadores vão constituir um conjunto de ações educativas tácitas e intencionais que elevam o nível de consciência política dos envolvidos.

Essas experiências no acampamento e sua elevação de consciência política são levadas aos assentamentos rurais, em alguns casos sobrevivem como potencialidade, mas em outros servem de fundamento na organização coletiva dos assentamentos no que diz respeito à produção, distribuição de produtos, formação para o trabalho através das assistências técnicas, parcerias com ONGs e universidades, cursos realizados por sindicatos rurais e o próprio Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR. É importante destacar que essas capacidades de ações nos assentamentos rurais são realizações, frutos e resultados satisfatórios enquanto trabalho coletivo e este como instrumento permanente de decisão, deliberação, organização, ações reivindicatórias e negociações entre outros, porém tendo sempre como princípio o trabalho e as decisões coletivas.

Do ponto de vista da formação política dos assentados rurais é necessário destacar, quando possível e viável, a manutenção das características dos movimentos sociais enquanto estruturas organizativas, táticas e de estratégias de ações, de capacidades de agregação e mobilização.

Quanto à educação escolar, a partir de visitas, entrevistas, debates com assentados e lideranças e estudos bibliográficos, pudemos identificar características que diferenciam as escolas dos assentamentos de outras escolas das cidades e mesmo de escolas do campo. A hipótese que levantamos como causa dessa especificidade está na própria condição de criação dos assentamentos e suas origens nos movimentos sociais de luta por terra e trabalho.

Essas condições fazem com que a relação entre assentados e escola tenha aspectos que a diferencia das escolas do campo de não assentados, no que diz respeito à participação dos alunos e pais nas atividades de gestão, culturais, comemorativas, de preservação, reivindicação e manutenção do espaço escolar, entre outras. Também nos parece que essa relação é resultado da população dos assentamentos serem menos dispersas que outros seguimentos populacionais do campo e de carregarem as expectativas de educação escolar gestadas nos movimentos

sociais e acampamentos, uma vez que a luta por terra não se resume à condição de trabalho, mas vai além deste, o assentamento rural se constitui em condição de vida em todas as suas dimensões. A relação criada entre os assentados e a escola, a de pertencimento e não a de estranhamento, é a de conquista e não a de imposição.

Considerações Provisórias

Certos de que não poderiam ser diferentes, as considerações aqui são provisórias, dada a etapa inicial de nossos estudos e pesquisas. Temos também clareza das insuficiências de argumentos de nossas notas e reflexões, porém, apesar desses limites, essas têm nos possibilitado identificar que o referencial teórico leninista pode nos abrir um caminho fértil para a compreensão da Reforma Agrária no Brasil e de seus desdobramentos econômicos, políticos e ideológicos.

Entre os vários desdobramentos da Reforma Agrária no Brasil, os assentamentos rurais para nosso trabalho é fundamental identificá-los como fenômeno novo no Brasil e que estes se constituíram como resultado da luta dos trabalhadores e não como política pública de reforma agrária. Essa afirmação tem como objetivo possibilitar uma nova argumentação da luta pelos assentamentos rurais, não mais como fundamento da Reforma Agrária de tipo prussiana e de caráter burguês consolidada no Brasil, mas para que se realize uma nova Reforma Agrária de outro tipo, mais democrática, menos concentradora de terras, mesmo que ainda nos limites burgueses.

Outro objetivo destas notas é de retomar a discussão de que qualquer Reforma Agrária realizada como política pública em um Estado burguês nunca atenderá as necessidades dos trabalhadores do campo e da cidade e que essas só serão superadas com a Revolução Socialista que em seu bojo implementará e consolidará uma Reforma Agrária de caráter socialista. Assim, podemos afirmar a necessidade de duas palavras de ordem na luta dos trabalhadores: a primeira, “Por uma Reforma Agrária

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

democrática já” e a segunda, “Pela Revolução Socialista e a consolidação de sua Reforma Agrária”.

Por último, é preciso destacar a importância da educação e da formação dos trabalhadores assentados. A luta por qualificação técnica se faz necessária como condição de melhorar as circunstâncias de vida dos assentados em todos os seus aspectos. Quanto à formação política e escolar, estas são fundamentais para potencializar as lutas dos trabalhadores pela luta por uma Reforma Agrária mais democrática e pelo socialismo.

Bibliografia

CASSIN, Marcos. Algumas referências teóricas de Lênin e a Questão Agrária no Brasil. Mimeo, 2013.

CASSIN, M.; GOLDSCMIDT; M. H.; CHAVES, R. J. Lênin e a questão agrária na Rússia no final do século XIX e início do século XX. In: VII Colóquio Internacional Marx e Engels. Campinas. 2012. Anais: CEMARX – VII Colóquio Internacional Marx e Engels. Anais. Vol.1, Nº1, 2012. ISSN 2238-9156

DEL ARROIO, Marcos. O PCB e a Estratégia da Revolução Brasileira. In: Novos Temas: Revista do Instituto Caio Prado Jr, São Paulo, n.7, p. 217-235, 2º semestre de 2012.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 12ª ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, Alberto Passos. Quatro Séculos de Latifúndio. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: Revista Brasileira de Educação. V.16, n.47, p.333-361, maio-ago. 2011.

KAUTSKY, Karl. A questão agrária. 3ª edição. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

LEI Nº 4.504/1964 (Estatuto da Terra) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm . Acesso em: 29 jan. 2013.

LÊNIN, Vladimir Ilich. Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980. (Coleção Alicerces).

LÊNIN, Vladimir Ilitch. O desenvolvimento do capitalismo na Rússia. São Paulo, Abril Cultural, 1982. (Os economistas).

LÊNIN, Vladimir Ilitch. O programa agrário da social-democracia na primeira Revolução Russa de 1095 1907. Goiânia, Alternativa, 2002.

LENINE, Vladimir Ilitch. A que herança renunciamos?. In: Obras Escolhidas. 2ª edição. São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1982a, v.1.

Plano Nacional de Reforma Agrária, I.
<http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/pnra-plano-nacional-de-reforma-agraria/file/481-i-pnra>. Acesso 22 de abril de 2013

Plano Nacional d Reforma Agrária, II.
<http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/pnra-plano-nacional-de-reforma-agraria/file/482-ii-pnra>. Acesso 22 de abril de 2013

SAES, Décio. A Formação do Estado Burguês no Brasil: 1888-1891. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.



A escola e o meio rural: um estudo acerca da concepção de educação entre jovens assentados

Vitor MACHADO⁷

Introdução

As discussões realizadas neste capítulo pretendem contribuir com o resultado de uma pesquisa, ainda em andamento, a qual se intitula “A escola e o meio rural: um estudo acerca da concepção de educação entre jovens assentados”

O tema central da pesquisa é o significado da educação rural numa realidade bastante específica, cujos sujeitos pesquisados vivem, conforme Whitaker e Fiamengue (1995), em espaços historicamente “novos” – assentamentos de reforma agrária - e se tornam categorias sociológicas também novas. Ela está sendo realizada junto aos jovens do Assentamento II de Sumaré-SP, o qual se encontra localizado a três quilômetros do centro urbano da cidade de Sumaré e a vinte quilômetros da cidade de Campinas.

Assim, a hipótese do surgimento de uma nova concepção de educação produzida nesses assentamentos, a partir da interação social entre os assentados e o meio urbano provocada, principalmente, pela intensa articulação urbano/rural que o capitalismo moderno exige, está sugerida pelas pesquisas realizadas por nós no assentamento II de Sumaré-SP. Tais pesqui-

⁷ Docente do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, da UNE-SP /Campus de Bauru

sas revelam que lá os assentados enfrentam muitas dificuldades. Todavia, no que se refere às questões de ordem estrutural, tais dificuldades parecem terem sido superadas (MACHADO, 2008).

Mais importante do que a superação das dificuldades físicas, é o que atualmente vem ocorrendo no assentamento II de Sumaré-SP, conforme o relato de alguns assentados, que é o fato de alguns adultos e idosos terem voltado ou começado a frequentar escolas. Somado a isso, uma grande parte dos jovens que saíram para frequentar os cursos técnico e superior fora do assentamento, agora, ao retornarem, trabalham nos lotes dos seus pais.

Encontramos aqui evidências que podem significar a mudança da concepção de educação e do saber que almejam tanto os pais quanto seus filhos. Mudança esta, em relação à concepção convencional predominante no meio urbano, que associa fortemente educação escolar à estrutura de empregos (WHITAKER, 1992).

Para eles, os adultos, o estudo ou o saber parece que são considerados como um mecanismo de socialização ao mundo. Esta possibilidade nos foi sugerida, como já dissemos, pela descoberta de um número considerável de jovens que retornam às lides do assentamento, após completarem seus estudos na cidade. É de se pensar que estando inseridos e articulados com o capital, como é o caso do assentamento de Sumaré-SP, o estudo na forma do saber passa não mais a significar uma garantia de conquista material, mas a possibilidade de superação das necessidades do universo do mundo rural, inclusive valores ligados à educação.

Todavia, para podermos demonstrar a concepção de educação entre jovens assentados, precisamos, antes de tudo, esclarecer os equívocos com que o senso comum tem tratado os novos atores sociais do campo, que são os trabalhadores rurais sem terra.

Assim, através desse texto, e com vistas à totalidade do processo histórico, tratamos de esclarecer o significado do concei-

to de juventude rural, demonstrando que o jovem assentado deve ser sempre pensado como uma nova categoria social, a partir da cultura que possui e cuja identidade vai sendo produzida, por meio do processo de convivência social, num espaço em constante transformação, que é o próprio assentamento.

1. Assentamento Sumaré II: características socioeconômicas

O Assentamento II de Sumaré originou-se em 1985, com trabalhadores provenientes de vários estados brasileiros. São ex-pequenos proprietários, ex-parceiros e ex-arrendatários em busca de melhores condições de vida (ANDRADE, 1993). Atualmente ele conta com vinte e nove famílias oficialmente assentadas, em uma área de 179 hectares⁸. Apesar de contar com famílias oficiais, o Assentamento II de Sumaré também apresenta agregados, sendo toda a sua produção baseada em hortifrutigranjeiros, cultivados em lotes de seis hectares, destinados à venda e à cultura de subsistência.

A tecnologia é escassa e o maquinário utilizado para a produção agrícola é de uso coletivo, a qual é destinada ao consumo e à comercialização. Mesmo com uma tecnologia pouco avançada, tradicional e com a assistência técnica agrícola que recebem de um Engenheiro Agrônomo do DAF/ITESP (Departamento de Assuntos Fundiários/Instituto de Terras do Estado de São Paulo), os assentados têm tido sucesso no processo de produção da terra e no cultivo de seus alimentos. Assim, eles tem conseguido estabelecer e atender compromissos firmados com mercados e varejões, pois os proprietários desses estabelecimentos preferem os alimentos produzidos no assentamento, àqueles fornecidos pelo CEASA. Segundo relato dos assentados, os feirantes e varejistas primam os alimentos produzidos pelos assentados, porque os consideram de ótima qualidade. Além disso, os alimentos que os assentados produzem são en-

⁸ Sobre esse assunto ver: Martins (2004).

tregues bem logo após a colheita, não havendo o risco da degradação, o que não ocorre com o CEASA, em função da burocracia que envolve a compra e venda dos produtos (MACHADO, 2008).

Desta forma, podemos verificar uma grande articulação do capital, desenvolvida entre o produtor assentado e os donos de estabelecimentos comerciais, eliminando-se até mesmo, em muitos casos, a figura do atravessador. O atravessador, como todos sabem, é um intermediário que está entre o produtor da mercadoria e o dono de um estabelecimento comercial. Ele compra a mercadoria diretamente do produtor por um preço mínimo e a vende ao dono do estabelecimento comercial por um valor bem acima do que pagou. O dono do estabelecimento comercial, que tem de obter seu lucro, repassa tal mercadoria para a população num custo certamente maior do que pagou pela sua compra. Essa cadeia sendo interrompida, pela eliminação do atravessador, faz o produto chegar mais barato à população, podendo ser consumido por um maior número de pessoas.

A articulação entre campo e cidade por meio do capital comercial é verificada, em alguns casos muito frequentes, no assentamento II de Sumaré-SP, pois muitos indivíduos deslocam-se da cidade para comprar seus alimentos diários, tais como frutas, legumes e verduras, diretamente no assentamento, com o próprio produtor. Devido a essa procura, no assentamento II, os alimentos são vendidos em barracas instaladas na entrada do assentamento, à beira da estrada que liga Sumaré à Hortolândia. Também muito frequente é a atitude de alguns vendedores ambulantes que, com suas carriolas, vão ao assentamento à procura de produtos baratos e de boa qualidade, para serem vendidos durante um bom período de caminhadas pelas ruas da cidade.

A necessidade de articulação entre o campo e a cidade de Sumaré-SP, por meio desse comércio, possibilitou aos assentados promoverem grandes mudanças na qualidade e na melhoria das suas condições de vida. Hoje em dia, as moradias que antes eram barracos improvisados, dão lugar às casas de alvenaria,

construídas com tijolos, para abrigar as famílias. A energia elétrica também chegou ao assentamento, resultando num conforto ainda maior para cada família assentada. Ela possibilitou a aquisição do telefone público e particular, muito importante no processo de interação do homem com a sociedade moderna, bem como para facilitar a comercialização dos produtos.

Parece-nos bastante significativa a melhoria da condição de vida desses trabalhadores rurais assentados, que antes viviam numa situação de miséria, mas que hoje desfrutam o sucesso alcançado com a conquista da terra. Isso pode ser revelado por um fenômeno que recentemente tem ocorrido, com frequência, com as famílias assentadas no Assentamento II de Sumaré-SP. São os assaltos ocorridos em seus lotes, executados por indivíduos que deixam a cidade e dirigem-se ao assentamento para roubar alimentos, animais e até mesmo objetos das residências como televisores, rádios e roupas.

Aqueles que antes eram eles mesmos excluídos (e por essa razão vistos como marginais), ao se incluírem, sofrem hoje com a violência urbana da sociedade excludente, a ação de outros excluídos que lutam para sobreviver. Os que sempre foram acusados injustamente pelo senso comum de violentar o patrimônio, são obrigados agora a conviver com um tipo de violência que não existia no universo dos assentamentos de reforma agrária. Além de sofrerem a violência moral, por conta do preconceito, passam a vivenciar uma nova forma de violência.

Pensamos que este novo fenômeno é causado, dentre outros fatores, pelo empobrecimento cada vez maior de uma grande parcela da população. Os que habitam as periferias das cidades e alguns, sem as mínimas condições de sobrevivência, apoderam-se dos bens materiais e das conquistas de outrem. É a lei do capitalismo selvagem.

É evidente que a violência urbana é provocada por vários fatores, dentre eles, a desigualdade social, a certeza da impunidade, a falta de compromisso das autoridades com a efetivação de projetos. Mas, o fato é que, aquilo que antes parecia impossível para os assentados, agora começa a fazer

parte da sua convivência, como mais um problema novo a ser resolvido. Se a violência física e moral que sofrem, passa a pertencer ao cotidiano dos trabalhadores rurais assentados de Sumaré, a articulação com o capital parece também se estabelecer de maneira real e muito sólida no seu universo. Ou seja, o capital chega, se articula com o assentamento via comércio de abastecimento e arrasta outros nexos: violência, por exemplo.

2. Características Educacionais

Atualmente, o assentamento II de Sumaré-SP dispõe de uma escola construída com os recursos próprios da comunidade, com o auxílio de uma organização não governamental e da prefeitura municipal de Sumaré, a qual contribuiu para a conclusão da obra. A escola está localizada no centro comunitário, no interior do assentamento e denomina-se “Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento II”, oferecendo a educação infantil e todas as séries do ensino fundamental. O prédio da educação infantil é de alvenaria e possui uma sala de aula. Ao seu redor localiza-se o parque infantil, com uma série de brinquedos para a diversão das crianças. Já a escola que atende alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental é de alvenaria e contém duas salas de aula, uma sala de informática, uma cozinha, banheiros e uma área coberta, onde é montado um palco permanente, utilizado para as festividades do Assentamento. Esta escola conta com um diretor, um coordenador e três professores e está vinculada à Escola Estadual de Sumaré “André R. de Alquimim”, a qual oferece todas as séries do ensino fundamental e algumas do ensino médio. No centro do prédio da escola existe um palco e uma área coberta com banheiros e bebedouros. Esses espaços são utilizados pelos assentados para os outros eventos que ocorrem no Assentamento II, como festas e reuniões. A cozinha da escola, além de ser utilizada para a produção da merenda fornecida aos alunos, com merendeiras

pagas com subsídio municipal de Sumaré, também é usada durante eventos que os assentados promovem no assentamento. De acordo com a atual direção da escola do Assentamento II, nela estudam 98 alunos, distribuídos entre a 1ª e a 4ª séries. Desse total de estudantes, somente 20% são crianças provenientes do assentamento. Os outros 80% são oriundos de famílias de sem-tetos, que ocupam uma área do bairro Três Pontes, próxima ao assentamento, na periferia de Sumaré. A partir da 5ª série os meninos e as meninas do assentamento freqüentam as escolas da cidade (MACHADO, 2008).

Segundo os estudos elaborados por Andrade (1993), inicialmente, em 1991, a escola contava com uma professora a cada duas séries. Das crianças que frequentavam a escola, 90% concentravam-se no 1º grau, especificamente a 4ª série. Um aluno somente cursava o 2º grau e dois o nível superior. Já no ano seguinte, em 1992, 92% cursavam as séries de maneira igualitária, concentrando-se entre as primeiras e as últimas séries. Como observou a pesquisadora, naquele ano ocorreu uma aprovação elevada de alunos para a 5ª série, representando 23% dos alunos em idade escolar. Os jovens que frequentavam a escola acima da quinta série, estudavam na cidade.

Os dados coletados por Andrade (1993) são relevantes por demonstrar a preocupação dos assentados em relação ao estudo dos filhos. Tal preocupação pode ser constatada no Censo de Assentamentos do Estado de São Paulo (FERRANTE; BERGAMASCO, 1995), que revela uma forte aspiração dos pais para que seus filhos estudem. Para os pais, “o saber” é considerado um caminho para a conquista de melhores condições de vida. O estudo dos filhos representa para os pais uma possibilidade de ascensão e integração de seus filhos ao mundo capitalista. Uma possibilidade a mais, capaz de superar as contradições impostas pelo capitalismo. Essa concepção está baseada em vários estudos acerca da educação do homem rural.

Constatou-se também, em pesquisas realizadas, que o saber oficial é a forma de saber que tanto desejam. Este saber é tipicamente característico da sociedade capitalista, que Bour-

diou e Passeron (1989) chamam de arbitrário cultural dominante, elaborado nos moldes dessa sociedade e praticado em toda sua extensão. Este saber não é o que contempla a cooperação, mas o que tem na competição seu objetivo fundamental no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Em pesquisa desenvolvida com produtores e trabalhadores na agricultura paulista, Demartini e Lang (1983, p. 165) demonstram que “a grande maioria dos agricultores está convicta de que quanto mais estudo, maiores são as possibilidades dos filhos virem a conseguir melhor ocupação que a dos seus pais”.

3. Trabalhador rural assentado: uma nova categoria social

3.1. Diferentes teorias sobre o fim do campesinato

Com a finalidade de discutirmos o conceito de juventude rural assentada, passamos a apresentar, a partir de agora, alguns estudos já realizados por diversos pesquisadores que tem concentrado suas investigações nos Assentamentos de Reforma Agrária, que tratam os trabalhadores rurais assentados como uma nova categoria social em formação.

Para dar conta da discussão anunciada no parágrafo anterior e sem perder de vista a totalidade do processo histórico, adotamos como referência o pensamento de alguns autores da sociologia clássica e contemporânea, que demonstram o desaparecimento do campesinato no século passado, na Rússia e na América Latina. Esses autores procuram justificar tal desaparecimento, apontando as contradições impostas, pelo capitalismo perverso a esses trabalhadores camponeses, o que contribuiu de forma muito significativa para uma análise mais apurada do tema proposto para a elaboração desse trabalho. Utilizamos também autores que apresentam uma crítica rigorosa aos defensores das teses sobre o fim do campesinato

demonstrando que essa categoria não apresenta vestígio que promova seu desaparecimento total.

Para pensarmos, então, o destino do campesinato a partir de diferentes Teorias Sociológicas, devemos entender, antes de tudo, que a história é o palco onde as ações desses sujeitos se concretizam.

Segundo Mills (1965, p. 71) “todo estudo social bem considerado - exige uma amplitude de concepção histórica e um uso pleno de materiais históricos”. Ainda segundo o autor, alguns sociólogos abandonaram a história como forma de compreender a realidade e, por isso, a veem como algo estático e já não compreendem mais seus processos de mudança. Estão fora da realidade histórica.

Desta forma, a história é o movimento de criação e superação das contradições em processos de síntese, que nascem já se fragmentando em novas contradições.

Os indivíduos históricos vivem uma vida que é a própria expressão do desenvolvimento das forças produtivas nesta sociedade. “A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX, 1980, p. 19).

Assim, ocorre uma diferenciação dos agentes no processo produtivo, pois a propriedade privada, responsável direta pelo processo de dominação social de uns homens sobre outros, define a divisão social do trabalho e determina a divisão entre proprietários e não-proprietários. Temos que nesse processo, a ideologia dominante é constituída pelas ideias dos dominadores. Estes têm a necessidade, para legitimar sua dominação, de apresentar seus interesses não como interesses particulares, mas como interesses gerais, de toda a coletividade.

De acordo com Marx, só existe uma ciência, ou seja, a ciência da história e dentro desta, uma divisão entre a história da natureza e a do homem. Tal história deve ser vista como uma sucessão de fatos no tempo, como um movimento dotado de força interna, criador de acontecimentos. Isso quer dizer que a

história deve ser vista “como um processo dotado de uma força e de motor interno que produz os acontecimentos. Esse motor interno é a contradição” (CHAUÍ, 1984, p. 36).

Para refletirmos justamente sobre as contradições que promoveram o desaparecimento do campesinato no Brasil, procuramos, antes de tudo, com a análise de algumas correntes do pensamento social, aqui sintetizadas como – a corrente antropológica; a teoria da modernização; o enfoque marxista; o pensamento de Alexander Chayanov e de Jerzy Tepicht; a corrente campesinista e a corrente proletarista ou descampesinista; o pensamento de Jacques Conchol e o de Éric Hobsbawm – demonstrar, sob o ponto de vista histórico, qual a concepção desses autores sobre o destino do campesinato na sociedade do século XX. Analisamos as *estruturas sociais* que compõem tal sociedade e refletimos sobre o campesinato no Brasil, apontando o surgimento de uma nova categoria social em formação que são os trabalhadores rurais assentados.

Essa incursão permitiu-nos refletir sobre o processo histórico a partir da sua relação com a totalidade, o que resultou no desenvolvimento de uma análise mais ampla e profunda, acerca dos contextos políticos e econômicos que inspiraram significativamente as transformações sociais.

Iniciando, então, nossa análise através do enfoque marxista, é evidente a visão de Marx sobre o fim do campesinato. Para ele a universalização das relações de produção capitalista provocará o fim da agricultura familiar, incorporando-a ao modo de produção capitalista. À medida que o capitalismo se desenvolve, ele tende a provocar grandes contradições no meio rural, permitindo ao grande produtor, com o emprego da tecnologia no campo, produzir em grande quantidade e a um baixo custo. Já o pequeno produtor, que devido aos escassos recursos tecnológicos que possui, não consegue produzir o suficiente para competir com o grande proprietário, não tendo condições de manter suas necessidades com a produção, acaba sendo expropriado da terra, tornando-se um assalariado rural.

Compartilhando com a essência dessa ideia, a qual busca

justificar o fim do campesinato, encontramos o pensamento de Kautsky (1968). Esse autor demonstra que o processo de decadência do feudalismo e sua substituição pelo capitalismo, através da industrialização conseguiu mudar o caráter econômico da produção rural camponesa da Idade Média. Segundo ele, o camponês, cada vez mais dependente das necessidades do capital, acaba por substituir o trabalho de família pelo trabalho assalariado, transformando sua existência, contribuindo, ainda mais, para o fortalecimento das contradições impostas pelo capital. E o trabalho assalariado, “cria o capital, isto é, a propriedade que explora o trabalho assalariado, que só pode multiplicar-se sob condição de produzir novo trabalho assalariado para explorá-lo renovadamente” (MARX; ENGELS, 1998, p. 22).

De acordo com Lênin (1985), as contradições expostas por Kautsky revelam justamente o fim do campesinato ou a sua descamponização. Após os seus estudos sobre o desenvolvimento do campesinato na Rússia, no início do século XX, o autor concluiu que o conjunto das contradições existentes no interior do campesinato constitui a sua própria desintegração, que é constatada com o desaparecimento radical da família patriarcal camponesa que vai ser substituída por novos tipos de população rural. Esses novos tipos são a burguesia rural – sobretudo a pequena burguesia constituída pelos pequenos proprietários agrícolas – e o proletário rural, constituído pela classe dos produtores agrícolas e pela classe dos operários agrícolas assalariados (LÊNIN, 1985). Além desses dois grupos, existe um grupo menos desenvolvido representado pelo campesinato médio que apresenta um elo intermediário entre os dois novos grupos de campesinato. Este tipo intermediário encontra-se, geralmente, em condições de instabilidade, pois são raras as vezes que conseguem, com trabalho independente, suprir suas necessidades. Na maioria das vezes, esse camponês médio sobrevive contraindo dívidas a serem pagas com o seu trabalho. A cada colheita ruim, um número elevado de camponeses médios é lançado nas fileiras do proletariado. Este fenômeno, próprio da economia capitalista, promove a extinção do

camponês médio, e a intensificação da exploração capitalista. Assim, as análises de Lênin (1985), mostram o desaparecimento do campesinato em função do desenvolvimento do capitalismo e procuram deixar claro que o fim do campesinato é um fenômeno inevitável.

Pelas reflexões realizadas até aqui, podemos constatar, em linhas gerais, que os argumentos apresentados apontam as contradições presentes no interior da sociedade capitalista como a grande responsável pelo fim do campesinato ou sua proletarianização. No entanto, quando adotamos como referência os estudos acerca do campesinato no Brasil, percebemos que, mesmo diante das contradições impostas pelo capital, o trabalhador rural se apresenta como uma nova categoria social que busca diversas alternativas de sobrevivência para se manter na terra. Esses novos sujeitos são os trabalhadores rurais assentados, e sobre eles pretendemos discorrer em outra parte deste texto.

Mas voltando a questão do fim do campesinato, Chayanov (1974) não concorda com o pensamento marxista a respeito disso. Para esse autor, como a pequena propriedade familiar russa vive do trabalho familiar, ela não pode ser analisada com os mesmos critérios da empresa capitalista, visto que ela não amplia sua força de trabalho, a qual está restrita apenas aos membros da família camponesa. Para justificar essa ideia, Chayanov (1974) analisa a comunidade camponesa sob o prisma de um conceito básico por ele denominado de “equilíbrio trabalho-consumo”. Tal conceito vai ser elaborado baseando-se na relação entre as satisfações das necessidades familiares e a quantidade de trabalho empregado no processo produtivo da pequena propriedade familiar. Isso significa que cada família se esforçará para obter um equilíbrio aproximado entre o grau de satisfação de suas necessidades e o trabalho empregado para supri-las. Quanto maior a família, maior deve ser a produção e o consumo. Quanto maior for o número dos indivíduos que trabalham, menor será o esforço empregado na produção. Isso demonstra a capacidade da família camponesa de resistir à imposição das empresas capitalistas, pois seriam capazes

de trabalhar com condições que levariam qualquer empresa capitalista à falência. Assim, o poder competitivo da pequena propriedade familiar é bem maior do que previu o pensamento marxista, o que garante sua resistência às imposições das forças do capital industrial.

Compartilhando também das mesmas idéias de Chayanov, podemos citar o pensamento do economista polonês Jerzy Tepicht, que foi o principal teórico do problema agrário em seu país entre os anos de 1946 e 1956 (CHONCHOL, 1994). Para ele, as previsões de Marx sobre o desenvolvimento capitalista na agricultura, que possibilitaria o surgimento de três classes sociais no campo – a dos latifundiários; a do capitalista e a do trabalhador agrícola - que deveria estender-se para todos os países da Europa ocidental, só se realizou em algumas regiões. De acordo com o polonês, esse modelo não se desenvolveu a nível mundial, como o que predominou no setor agrícola, tanto da Europa Ocidental como da Europa Oriental, foi a exploração camponesa da terra, apesar das diferenças tecnológicas de várias regiões. O economista afirma que a explicação mais cabível para esse acontecimento foi o fato das relações capitalistas terem se deslocado de dentro para fora da agricultura, ou seja, ela passou de uma relação entre explorador e explorado que se estabeleceu no interior da propriedade, para uma relação entre a economia camponesa e os monopólios que dominam as economias dos países. Fundamentado nessa análise, Tepicht apud Chonchol (1994) afirma que o modo de produção campesino não gera uma categoria social específica, mas se instaura em outras formações, adapta-se a elas, interiorizando as leis econômicas à sua maneira, garantindo assim, a extraordinária longevidade do sistema campesino. Tal sistema insere-se, assim, no capitalismo, incorporando-se ao mercado, o que possibilita seu desenvolvimento com princípios próprios e a constituição no interior da economia capitalista de um setor economicamente diferente.

É por isso que Tepicht, a nosso ver, considera a economia camponesa como um modo de produção distinto da empresa

capitalista, com características próprias, que não sofrem as influências do desenvolvimento do capital. Por esse motivo é que se pode prever a existência eterna da família camponesa, contradizendo o pensamento marxista que acredita fielmente no seu fim. Melhor do que prever a existência eterna do campesinato é explicar sua sobrevivência através de cinco mil anos de História.

Além da concepção marxista, que como pudemos verificar foi duramente criticada por Chayanov e Tepicht, existem ainda outras concepções e correntes de pensamento que procuraram explicar, a seu modo, o fim do campesinato.

Uma delas é a corrente antropológica que, segundo Chonchol (1994), procurou sempre analisar as comunidades camponesas a partir do ponto de vista da cultura, considerando-as como parte integrante da sociedade na qual estavam inseridas. Um dos seus maiores expoentes, Robert Redfield, acreditava que a modernização da sociedade, através do desenvolvimento das cidades e sua conseqüente influência sobre o meio rural, seriam capazes de promover uma intensa transformação cultural, levando a comunidade camponesa tradicional a desaparecer. Seu desaparecimento daria lugar a uma nova categoria social, formada por agricultores possuidores de características completamente novas e distintas em relação ao camponês tradicional.

Mas, se a corrente antropológica procura discutir o fim do campesinato a partir de implicações culturais, o enfoque modernizante procura fazer isso discutindo a relação dicotômica entre o tradicional e o moderno. Segundo Chonchol (1994), esse tema é o eixo principal da discussão que orienta as concepções formuladas pela economia neoclássica, segundo a qual, pode-se encontrar nos países subdesenvolvidos dois setores econômicos bem definidos. Um deles é o setor tradicional, agrícola, constituído por um cultivo pouco variado, baseado na cultura de subsistência e na comercialização do excedente da produção, com pouco interesse em maximizar a produção e os ganhos. O outro é o setor moderno, capitalista e industrial, que produz com o emprego de tecnologia e está orientado ao

mercado, visando sempre a maximização dos lucros. Desta forma, os simpatizantes do enfoque modernizante acreditam que devido ao processo de modernização, os trabalhadores rurais abandonam o campo para servir como mão de obra na indústria urbana, obrigando o grande produtor rural a introduzir a tecnologia no campo, devido a escassez de mão-de-obra.

Agora que já realizamos as discussões aqui abordadas, sentimos-nos tranquilo para refletir sobre o desaparecimento do campesinato no Brasil e o surgimento de uma nova categoria social que são os trabalhadores rurais assentados.

3.2 O trabalhador rural assentado como uma categoria social em formação

A partir de agora podemos fazer um recorte na história e começar a refletir acerca do “desaparecimento do campesinato no Brasil” e o surgimento de uma nova categoria social, que são os trabalhadores rurais assentados.

Mas antes, faz-se necessário apontarmos as diferentes teorias sobre a natureza, o desenvolvimento e o destino da economia camponesa na América Latina. De acordo com Arturo Warman⁹, os estudos acerca do campesinato nesse continente procuraram não só conhecer os fatores e as características essenciais que determinaram a condição do camponês, como também procuraram definir as estruturas básicas desse grupo social. É por ocasião desses estudos que vão surgir duas correntes opostas que refletem sobre o camponês latino americano. Uma delas é a dos “*campesinistas*”, cujos integrantes acreditam que o desenvolvimento do capitalismo e as peculiares condições da América Latina, tendem a provocar a recriação de uma economia camponesa. Já a outra corrente, é a dos “*proletaristas*” ou “*descampesinistas*”, as quais argumentam que a lógica de dominação do capitalismo converteria os camponeses em proletários, levando-os ao desaparecimento total (CHONCHOL, 1994).

⁹ Arturo Warman pesquisador latinoamericano que desenvolveu diversos estudos sobre o campesinato na América latina a partir da segunda metade do século XX (CHONCHOL, 1994).

Para Chonchol (1994) o debate travado entre campesinistas e proletaristas sobre o destino do campesinato na América Latina é, evidentemente, bastante abstrato e ideológico. Isto porque, alguns estudos recentes e mais concretos sobre os diferentes aspectos da realidade camponesa, têm orientado essa discussão em diversas direções.

Portanto, é com base nestes estudos e considerando a importância deles, que Chonchol (1994) explica que a família camponesa busca estratégias de ação e procedimentos que permitem a exploração da terra para a satisfação das necessidades pessoais, sociais e institucionais de cada membro da família. Para ele, a combinação de um grande crescimento demográfico e a incapacidade do sistema industrial urbano em absorver todos os excedentes de mão de obra rural, criados pela modernização capitalista, *“está em vias de recriar uma economia campesina como refúgio para millones de habitantes rurales que el contexto estructural de la modernización impide que se proletaricen completamente”* (CHONCHOL, 1994, p. 419).

Diferentemente do que pensa Chonchol (1994), Eric Hobsbawm não acredita na existência eterna do campesinato. Para ele, *“a mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade deste século (séc. XX) e que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato”* (HOBSBAWM, 1985, p. 284).

Hobsbawm (1995) verifica que no século XX, após a segunda guerra mundial, ocorreu uma diminuição significativa da população camponesa em todo o mundo. Na América Latina, a população camponesa foi reduzida pela metade em vinte anos e, neste caso, o Brasil, especificamente, entre 1960 e 1980.

No caso do Brasil, em particular, no que se refere aos trabalhadores rurais, é justamente entre a década de 60 e 80 que se observa a origem e o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária e de novos atores da realidade agrária brasileira, que são os trabalhadores rurais assentados.

Contrariando as teorias que apontam o fim do campesinato ou a sua proletarização, alguns pesquisadores, tais como Fer-

rante (1994), Whitaker (1995), D'Aquino (1995), Bergamasco (1996) e Machado (2008) que têm concentrado seus estudos e pesquisas nos Assentamentos de Reforma Agrária no Estado de São Paulo nos últimos anos, procuram demonstrar o surgimento de novos espaços sociais, que são os assentamentos de reforma agrária, além do aparecimento de uma nova categoria social em formação, representada pelos trabalhadores rurais assentados.

Neste sentido, com base nos estudos elaborados por Whitaker (1995), buscamos compreender os assentamentos como espaços em construção, ou seja, aquele caracterizado por constantes transformações. Tal espaço é constituído pelo próprio local – geográfico - onde o sujeito assentado constrói a base material da sua existência, e pelo espaço social – abstrato – no qual produzem as suas representações e que é caracterizado pelas suas múltiplas dimensões. O fato é que ocorrem variadas e constantes intersecções e relações dialéticas entre esses dois espaços, o que constitui a totalidade da existência humana.

Desta forma, devemos entender os assentamentos de trabalhadores rurais como espaços, nos quais, os sujeitos assentados re-estabelecem a diversidade social. Isso se dá através da criação de estratégias que compõe a luta intensa pela permanência na terra, o que faz alterar o espaço e a sociabilidade, fazendo surgir os novos atores em novos espaços no campo (WHITAKER, 1995).

Esta forma de olharmos para os assentados, nos faz acreditar que ele deve ser visto sempre a partir da relação que possui com a terra, como sendo um sujeito da terra, que faz parte dela, pois a terra para o assentado tem um significado especial, pois deixa de ser apenas um lugar de negócio e torna-se também um local de moradia, de lazer e cultura, de memória, pois é onde está sua família. Mas, esses sujeitos não devem ser visualizados como um indivíduo qualquer, devem ser pensados como parte de um sujeito social, que surge como produto do seu passado de luta pela terra e luta pela busca de alternativas de sobrevivência (BERGAMASCO; FERRANTE; D'AQUINO; 1990).

Com as reflexões até aqui desenvolvidas, pudemos concluir

que no Brasil, os trabalhadores assentados surgem como uma nova categoria social em formação, cujos sujeitos apresentam uma forte ligação com a terra, e uma identidade cultural própria e que, apesar de todas as dificuldades, resistem das mais diversas formas, caminhando na conquista da cidadania, construindo e ocupando seus espaços na difícil convivência com o espaço urbano e com o capitalismo excludente, o que parece contrariar o marxismo ortodoxo no que se refere à proletarianização do campesinato.

Esta foi, portanto, uma tentativa de explicar dialeticamente o cenário no qual estamos observando o tema sobre jovens, a ser desenvolvido com a execução da pesquisa anunciada no início desse capítulo.

4. O conceito de juventude rural assentada: o surgimento de uma nova categoria social

Ao desejarmos saber com exatidão como os jovens adquirem ou herdaram sua identidade, faz-se necessário compreendermos que na formação histórica da existência humana, a vida pressupõe nas suas diferentes etapas, um ritmo biológico da idade. Por outro lado, tais fatores biológicos são sociologicamente reinterpretados, considerando que cada uma dessas etapas possui características próprias, constituindo-se assim, em alvo de avaliações específicas que são culturais e econômicas.

Para o melhor entendimento de tal processo, é de fundamental importância definirmos, com o maior rigor possível, o significado da noção de geração e, posteriormente, examinarmos os pressupostos do relacionamento entre elas.

Segundo Mannheim (1982, p. 290) a noção de geração corresponde a uma determinada similaridade social que abrange grupos de idades afins, determinados pela natureza da locação e por sua relação com outros membros da sociedade.

Todavia há que se ressaltar a dificuldade atual de transição na passagem de jovem para adulto, na medida em que eles

acumulam características e experiências de outras categorias de idade, ocasionando uma situação de crise no processo de socialização dos jovens e também na sociabilidade que desenvolvem.

De acordo com a corrente geracional, isto se justifica pelo fato dessa corrente procurar entender o processo de formação da juventude, no âmbito das suas aspirações, como uma categoria distinta da vida adulta. Segundo Pais (1996), o arcabouço teórico dominante dessa corrente baseia-se nas teorias da socialização, desenvolvidas pelo funcionalismo e na teoria das gerações. Estas teorias foram fundamentais e essenciais para a corrente geracional discutir profundamente a continuidade e descontinuidade dos valores intergeracionais.

Em relação às crises e conflitos intergeracionais, eles são vistos pelas teorias funcionalistas, como disfunções no processo de socialização. Já a teoria das gerações procura explicá-los como descontinuidades intergeracionais, pois para seus teóricos, se existisse um movimento contínuo não haveria uma geração após outra e, conseqüentemente, não haveria uma teoria das gerações (PAIS, 1996).

Por outro lado, para Mannheim (1982), a crise da juventude se dá no momento em que o jovem procura integrar-se à vida adulta. Quando isto ocorre, o jovem choca-se com valores antagônicos entre si, confrontando-se com eles e promovendo mudanças sociais que conduzem a sociedade a circunstâncias completamente novas.

Ainda de acordo com o autor acima referenciado, a juventude é vista como um “recurso latente” à disposição em cada sociedade e de cuja mobilização depende sua vitalidade. Algumas sociedades não se utilizam desses “recursos latentes”, privilegiando-se as experiências das gerações velhas. Essas experiências vão sendo incorporadas pela juventude que não promove mudanças sociais, mas incorporam os valores anteriormente estabelecidos.

Nesse contexto, a crise da juventude não pode ser capaz de promover uma ruptura das gerações novas em relação às ve-

lhas, mas ao contrário, ela é a grande responsável em manter vitalizada a continuidade das gerações, no processo histórico de formação das sociedades (MANNHEIM,1982).

Segundo Pais (1996), a corrente geracional ao tentar esclarecer a problemática da juventude, generaliza o fenômeno juvenil e desta maneira apresenta-o como uniforme e homogêneo. Ao mesmo tempo e na medida em que criam uma consciência que lhes é própria, os jovens criam também a sua própria cultura, sempre em oposição à cultura da geração adulta.

Diferentemente da corrente geracional, a corrente classista procura desvendar a problemática da juventude a partir do contexto da reprodução das classes sociais. Mesmo sendo entendida como categoria, a juventude e todo o processo de sua formação seriam definidos por relações de classe, cabendo ao sistema educativo à reprodução social (PAIS, 1996).

Isso demonstra que a corrente classista entende a cultura juvenil como cultura de classe. Seus rituais, as distinções simbólicas existente entre os jovens (vestuário, hábitos linguísticos, práticas de consumo, etc.), representariam sempre um aspecto de resistência contra a cultura dominante, adquirindo e criando novos espaços culturais.

Em suma, não é certo afirmarmos que a condição social determine entre jovens de uma mesma classe social uma homogeneidade cultural. Os processos sociais também não podem ser compreendidos de forma unânime, entendidos como simples e exclusivamente resultantes de determinações sociais e posicionamento de classes. Isto não nos autoriza a descartar completamente o conceito de classe social, que vai predominar no nível macro histórico.

Assim, o conflito de gerações nas mais diversas sociedades é marcado por atos de contestação em virtude da rejeição da condição adulta imposta pela sociedade. Tornar-se adulto é uma tarefa extremamente difícil na sociedade moderna e significa enfrentar os problemas propostos por ela.

Já segundo Madeira (1986, p. 17), a juventude é a “etapa de transição entre a infância e a vida adulta” e para ela, a transição

para o mundo adulto se dá, quase sempre, através de uma série de mudanças paralelas ou consecutivas que variam histórica e culturalmente.

Nenhum limite filosófico cabe para identificar fases da vida culturalmente determinadas. Portanto, como sugere Pais (1996), os jovens devem ser vistos, analisados e estudados profundamente através de seus cotidianos, a partir de seus contextos vivenciais. Segundo ele, só assim será possível decifrar a natureza das continuidades e descontinuidades intergeracionais.

Apesar de tanta especificidade, precisamos entender e explicar as culturas juvenis associadas a um universo de análise em que estão presentes regularidades comuns entre os jovens, mas também diversidades entre eles. É necessário compreender e respeitar estas diversidades do modo de vida dos jovens, pois só assim, será possível perceber as representações que os jovens fazem da sua realidade e o “significado que dão às suas ações e as suas atividades cotidianas” (PAIS, 1996, p. 60).

Precisamos considerar que o jovem reinventa o seu cotidiano, procurando satisfazer suas necessidades de socialização e lazer, consumindo os produtos oferecidos pela indústria moderna. Surge assim, uma cultura juvenil exogenamente criada pela cultura de massas.

Além disso, com o desenvolvimento da sociedade contemporânea, diversas pesquisas demonstram nos jovens uma tendência à emancipação. Eles procuram inserir-se precocemente no mercado de trabalho, obtendo assim um bônus, que lhes permitirão ser igual aos adultos em direito e em liberdade.

Considerações Finais

Ao recuperarmos algumas análises desenvolvidas neste texto, analogicamente ao trabalho de Pais (1996), podemos notar que o conceito de cultura juvenil, tanto para a corrente geracional como para a corrente classista, vai estar associado à cultura dominante, ao urbano, as estruturas de classes integradas.

Há muitos séculos atrás, os primeiros estudos que se preocuparam em definir o conceito de juventude, tentaram demonstrar as funções sociais desta etapa da vida. Assim, procuraram entender a juventude a partir do papel que os jovens desempenhavam na sociedade, numa etapa da vida anterior àquela em que o indivíduo atingia sua condição de adulto. Procuraram demonstrar também, a uniformidade que apresentava a categoria juvenil por possuírem características em comum. Os jovens foram considerados membros de uma mesma geração pelo fato de ocuparem a mesma localização social. Possuíam características próprias por terem, numa dada fase da vida, além de idades afins, compartilhado, também, uma série de experiências em comum (MACHADO, 2011).

Definiram o estilo característico da juventude. Indivíduos com idades afins que se opõem às gerações subjacentes, eram capazes de garantir a continuidade e as diferenças entre as gerações.

Mas o processo de transição da passagem do jovem para a vida adulta torna-se bastante difícil, devido a complexidade de organização da sociedade moderna. Com o desenvolvimento do capitalismo e o conseqüente aumento da desigualdade social, aumentam as dificuldades de inserção do jovem no mercado de trabalho e frustram-se suas expectativas de ingresso no mundo dos adultos.

Assim, o jovem acaba por questionar de forma rigorosa os valores e as normas da sociedade que o exclui. Ao mesmo tempo, absorve características e experiências de outras categorias, reforçando ainda mais a relação de oposição e contraste existente entre uma geração e outra.

É preciso, porém, estarmos sempre atentos para os vários aspectos que permeiam a problemática da juventude. Nunca podemos perder de vista, que esta fase da vida chamada juventude, resultado de um processo específico, é culturalmente definida. Se considerarmos, ainda, que a cultura em nosso tipo de sociedade sofre fragmentação e clivagens, originadas das transformações de classes, grupos, regiões e das

relações rural-urbano, com todas as suas nuances, aquilo que se pretende definir culturalmente é carregado de diversidade (MACHADO, 2011).

Como pudemos observar, para a corrente geracional, as culturas juvenis são entendidas em oposição à cultura dominante das gerações mais velhas. Já a corrente classista procura explicar as culturas juvenis como forma de resistência à cultura da classe dominante. Em ambos os casos, diria Pais (1996), as culturas juvenis aparecem subordinadas a uma rede de determinismos que estruturalmente se veiculariam entre cultura dominante e subculturas.

Devemos entender então as culturas juvenis a partir de uma análise do cotidiano dos jovens, deixando claro que tal categoria social deve ser pensada culturalmente, como produto de um processo cultural que ora lhe é próprio e específico, ora se inspira na cultura dominante.

Destá forma, podemos dizer que a juventude se caracteriza a partir de suas experiências cotidianas, pois aquilo que o jovem faz e a forma como são desenvolvidas suas ações, no espaço social vivido, é o que contribui para a formação de um perfil diferenciado em relação a geração adulta (MACHADO, 2011).

Neste sentido, devemos entender o jovem assentado do ponto de vista da cultura que possui, pelo fato dele apresentar um perfil diferenciado em relação ao jovem da cidade. Tal perfil é construído a partir do seu modo de vida, por meio das experiências por ele vivenciadas no assentamento, através de suas histórias de vida, de tudo que fazem e de como são conduzidas suas ações no espaço do qual faz parte (MACHADO, 2011). Evidentemente que isso pode ser comprovado a partir dos estudos por nós já elaborados acerca das aspirações que estes jovens possuem.

Referências

ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira. **O destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo**. 1993. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pereira Pessoa et al. Perfil dos assentamentos de Sumaré. In: FERRANTE, V.L.B. (Org.) **Retratos de Assentamento**, NUPEDOR, ano III, n.5, 1996.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pereira Pessoa; FERRANTE, Vera Lucia Silveira Botta; D'AQUINO, Therezinha. Assentamentos de trabalhadores Rurais em São Paulo: A roda viva de seu passado/presente. **ANPOCS**, 1989, Caxambú.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHAYANOV, Alexander V. **La organización de la unidad econômica campesina**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1974.

CHONCHOL, Jacques. **Sistemas agrários em América Latina: de la etapa prehispánica a la modernización conservadora**. IV Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural, Dezembro de 1994.

D'AQUINO, Therezinha (Org.). **Retratos de Assentamentos**. NUPEDOR, Ano II, nº 4, 1995.

DEMARTINI, Zeila De Brito Fabri; LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Educação e trabalho: um estudo sobre produtores e trabalhadores na agricultura paulista. São Paulo, **CERU/Textos**, USP, 1983.

FERRANTE, Vera Lucia Silveira Botta. Assentamentos rurais: é possível a construção de um novo modo de vida? **Anais da 46ª. Reunião Anual da SBPC**. Vitória, Mimeo, julho/1994

FERRANTE, Vera Lucia Silveira Botta; BERGAMASCO, Sonia Maria Pereira Pessoa, **Censo de Assentamentos rurais do Estado de São Paulo. Análise e Avaliação dos Projetos de Assentamentos do Estado de São Paulo**, Pesquisa MULTICAMPI/UNESP, Araraquara, janeiro/1995.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1920)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAUTSK, Karl. **A questão agrária**. Rio de Janeiro: Editora Laemmert 1968.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MACHADO, Vitor. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré/SP**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

MACHADO, Vitor. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. In: Sousa, J. T. P. de; Groppo, L. A. (Orgs.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: Em Debate, 2011.

MADEIRA, Felícia Reicher. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: Questionando pressupostos e sugerindo pistas. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 58, ago. 1986.

MANNHEIM, Karl . O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org). **Karl Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARTINS, José Pedro Soares. **Terra nossa prometida: os 20 anos do Assentamento I de Sumaré**. Campinas: Editora Komedi, 2004.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. 4ª edição. vol. I, São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Estudos Avançados 12 (34), setembro/dezembro, 1998.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1965.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1996.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira. Ensaio de interpretação sociológica. **Travessia**, v.5, n.12, p.30-35, jan/abr 1992.

Fábio Fernandes Villela (Org.)

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Memória da terra: As rupturas e as novas possibilidades. In: **Retratos de Assentamento**, NUPEDOR, ano II, n.2, 1995.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina. Assentamentos de reforma agrária: novos atores e novos espaços sociais no campo. **Retratos de Assentamento**, NUPEDOR, ano II, n.2, 1995.



A ARTE NAÏF EM SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP

THE NAÏVE ART IN SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Flavio Garutti VELLO¹⁰

RESUMO

Em 1946, São José do Rio Preto surge no cenário da arte Naïf do Brasil por meio dos passos de um dos mais importantes artistas primitivistas da cidade, com isso consegue destaque nos grandes salões de artes nacionais e internacionais. Este artigo destaca, através da história, a importância e relevância da cidade de São José do Rio Preto SP como referência na produção de arte naïf do Brasil e do mundo, mediante seu artista Silva. Acolhido na cidade de Rio Preto, José Antônio da Silva tornou-se um dos precursores naïfs do país, e deixou seu legado e influência para os pintores naïfs da região. Diante de um curioso episódio vivido na cidade podemos entender as influências dos novos padrões artísticos europeus do final do século XIX no lançamento de Silva como pintor primitivista e sua importância na história da arte naïf de São José do Rio Preto.

Palavras-chave: Naïf. Silva. Rio Preto

¹⁰ Graduado em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível. E-mail: flavio.garutti@gmail.com

ABSTRACT

In 1946, São José do Rio Preto arises in the scenario of Naïve Art of Brazil through the steps of one of the most important artists primitivists of the city, with this can highlight the great halls of national and international arts. This article highlights through the history, the importance and relevance the city of São José do Rio Preto SP as a reference in the production of naïve art in Brazil and the world, through your artist Silva. Received in the city of Rio Preto, José Antônio da Silva became one of naïve precursors of the country, and left his legacy and influence to the naïve painters of the region. Facing a episode curious of lived in the city we can understand the influences of the new European artistic standards of the late nineteenth century in launching Silva as primitivist painter and his importance in the history of naïve art in São José do Rio Preto.

Keywords: Naïve. Silva. Rio Preto

INTRODUÇÃO

Em 1946, São José do Rio Preto foi palco de uma curiosa história no mundo das artes plásticas. Tal fato daria início à carreira de um dos mais importantes artistas primitivos do Brasil e lançaria a cidade no mapa mundial da Arte Naïf.

Mesmo que desconhecido, até hoje, pela maior parte comunidade rio-pretense, José Antônio da Silva coleciona prêmios em toda sua história, desde os principais salões de artes nacionais, até mesmo os maiores museus e salões internacionais, como, por exemplo, a XXVI Bienal de Veneza, Itália, em 1952.

No ano de 1946, é inaugurada a Casa de Cultura de São José do Rio Preto. O evento trás como atração principal sua primeira exposição de artes plásticas. Tanto alunos de artes da Casa de Cultura quanto populares podiam inscrever seus quadros para a exposição. Silva faz a inscrição e pinta três quadros para o evento que recebem do responsável pela exposição, péssimas críticas. Segundo relatos de Silva:

Fábio Fernandes Villela (Org.)

Então eu falei com a Dona Rosinha que eu ia pintá treis trabalho para expor nessa exposição. [...] Então eu fui correndo pra Casa Pernambucana, comprei treis metro de flanela de pano ferpudo e fui a “O Vidraceiro”, mandei espichá treis quadro e fiz os treis quadrinho: primeiro, eu fiz uma grande ilha repreta de índio; segundo, um retiro; terceiro, uma fazenda com seus carros-de-boi. E levei ao encarregado da exposição, que era o pintor mais afamado de São José do Rio Preto. Lá, ele recebeu e olhô e disse o seguinte: “Isto num é arte, isto aqui é uma porcaria, está muito mal feito. Você é pintor?» E eu falei com ele: «Eu não sô pintor, mas nas hora vaga, gosto de fazê os meus risco, não é?” “Bem, você leva pra casa, faça outros quadro melhor e traga, viu?” - Sim, senhor. Fui pra casa, inutilizei aqueles treis quadro e fiz mais treis: Boizinhos, Dom Pedro e José Bonifácio e o Passeio de Jangada. No dia seguinte, fui levar de novo e entreguei ao mesmo pintor que disse o seguinte: “ESTÁ MUITO PIOR DO QUE AQUELES DE ONTE, JÁ VIU? ISTO AQUI NUM É ARTE. ESSES BOIZINHO TUDO TORTO, COM OS PÊS TORTO, COM OS CHIFRE TORTO. OLHA, EU SÔ ARTISTA, EU ESTUDEI, EU CONHEÇO ARTE A FUNDO, JÁ VIU? PORQUANTO, SE ESTÔ FALANDO QUE NUM PRESTA, NÃO PRESTA MESMO”. Deixei-o, então eu vô levá pra trais, eu num exponho não. “Não, você vai expô, porque A Notícia já deu o seu nome. Agora você tem que expô de qualquer manera. Mas eu vô pôr estes quadro na parede, com a pintura escondida e a tela pro lado de fora, para que o público não comece a rir desde já, viu? Isto vai sê uma caçoada, isto vai sê uma gozação. Eles vai rir nas tuas costa, até a barriga doê, já viu? Te logo, vá-te com Deus”. Bem, fui pra casa, aborrecido, triste, com o coração doeno. (Apud SANT’ANA, 1993, p. 36)

Silva surpreendentemente acaba recebendo o prêmio de primeiro lugar. Designados a acompanhar essa exposição, e convidados a julgar os quadros, três personalidades de renome da

capital surgem como responsáveis de dar a Silva esse primeiro prêmio: Cruz Costa, Gomes Machado e Mendes de Almeida.

No momento da exposição, a revelação dos premiados causou um desconforto geral da comunidade ali presente e certo espanto diante das obras de Silva. O julgamento foi cancelado e uma nova apuração foi realizada pelos próprios membros locais, o que deu a Silva o quarto lugar.

Paulo Mendes de Almeida relembra, trinta anos depois, em uma seção artística da *Folha de São Paulo* a curiosa história:

Começamos a falação. Cada um de nós falou um pouco sobre generalidades. Quando começaram as interpelações, sentimos que as palavras de um dos presentes denunciavam patente hostilidade. Não tardou a que percebêssemos que se tratava, nada mais, nada menos, do tal Malagoli, mestre da pintura local. O tom das perguntas e das respostas foi se azeitando, até que o “mestre” sacou esta: “- Então, diante do que vocês dizem, o que é que há de bom aqui?” E aí saiu-nos pronta a resposta: Os quadros de números tais e tais, de José Antônio da Silva. Houve um “oh” geral. Foi quando, no seio do público presente, levantou-se um camarada de roupa riscada, de caipira, camisa de cor, com uma simples tirinha no lugar do colarinho, a barba por fazer. E falou, com voz firme: “- Meus parabéns!”. Tonteamos. Parabéns - por quê? - perguntamos. E ele explicou: “- Porque foi ‘eu’ quem fez esses quadros...”.

Aí, Lourival lhe disse: “- Nós é que devemos dar os parabéns ao senhor!” E acabou-se a reunião, num clima de indisfarçável ressentimento e decepção. Voltamos para o hotel, onde, à noite, tencionávamos redigir nosso pronunciamento, dando o prêmio a José Antônio da Silva. Foi quando uma comissão da Casa de Cultura da localidade procurou-nos incorporada, à frente, pelo nosso velho amigo Procópio Davidoff. Vinha nos dirigir um apelo. Sendo nossa investidura, na Comissão Julgadora, mais propriamente amistosa que oficial, pedia-se que nos abstivéssemos de fazer a premiação, e, em consequência, de dar o prêmio a José Antônio da Silva.

Fábio Fernandes Villela (Org.)

Basileu, o professor França, disse que quase todos compreendiam nosso ponto de vista e estavam, mesmo, de acordo com ele. Quem não o compreenderia nunca era a própria sociedade local, que, fatalmente, iria interpretar nossa atitude como gesto pelo menos pilhérico, quando não de acinte ou deboche. (Apud SANT`ANA, 1993, p. 38)

Tal fato ocorrido em Rio Preto em 1946 foi ocasionado por grandes diferenças nas experiências artísticas que diferia os grandes centros urbanos com o interior do Brasil. Essas novas tendências artísticas chegaram ao país decorrente do movimento modernista e a semana de arte moderna de 22, que tinha como principais precursores a elite intelectual brasileira. Consequentemente o interior de São Paulo ainda não tinha esse novo olhar sobre as artes que estava surgindo a partir do final do século XIX.

Para compreendermos a origem desses novos estilos artísticos temos que recorrer a Europa, em meados do século XIX, onde, grandes mudanças nos padrões artísticos europeus estavam revolucionando o modo de enxergar as artes.

A busca por novos padrões marca profundamente o mundo das artes no final do século XIX, e a partir desse momento a Europa assiste o surgimento de novos estilos artísticos, como por exemplo, o primitivismo e posteriormente a Arte Naïf.

SÉCULO XIX: NOVOS PADRÕES ARTÍSTICOS

No final do século XIX, surge na Europa, um descontentamento de vários artistas, principalmente os marginalizados, decorrente da forma como os métodos artísticos estavam sendo utilizados pelo público em geral. Inicialmente o principal alvo das críticas foi à arquitetura.

A construção convertera-se numa rotina vazia. Recordemos como os grandes blocos de prédios de apartamentos, fábricas e edifícios públicos das cida-

des em rápida expansão eram construídos numa diversidade de estilos que careciam de qualquer relação com a finalidade do edifício. Em geral, era como se os engenheiros tivessem levantado primeiro um estrutura adequada aos requisitos naturais da construção, e um pouco de “Arte” era depois acrescentada à fachada na forma de ornamentos extraídos de um dos livros com modelos de “estilos históricos”. (GOMBRICH, 2012, p.535).

No fim desse século, começa uma consciência maior sobre a utilidade que as artes estavam tendo e um crescente repúdio sobre as suas imitações feitas por máquinas modernas.

Importantes nomes da sociedade da época ditaram os ataques, John Ruskins e William Morris influenciaram o público com suas críticas em relação ao declínio do artesanato decorrente da Revolução Industrial e também com suas idéias de que esse tipo de produção poderia voltar mais forte e com uma maior consciência em sua criação.

A divulgação de tais críticas não tinha a menor possibilidade de abolir a produção industrial em massa, embora ajudasse as pessoas a abrir os olhos para os problemas que se haviam criado e a disseminar o gosto pelo autêntico e o genuíno, o simples e o “caseiro”. (GOMBRICH, 2012, p.535).

Outros estilos começam, nessa época, a entrar no mundo das artes ocidentais, é o caso da arte oriental, com suas curvas sinuosas se torna uma grande influência para os artistas europeus e começa a fazer parte da arquitetura da época, principalmente na do belga Victor Horta (1861-1947). Horta transpunha as linhas suaves e simples da admirada arte oriental para as sólidas estruturas de ferro. Decorrentes dessa mistura surgem estilos inteiramente novos e disponíveis aos construtores europeus. Uma delas é o exemplo da conhecida *Art Nouveau*.

Além da arquitetura, a pintura do final do século XIX, também mostrava sinais de um sentimento de inconformismo e

descontentamento. O questionamento era em cima da verdadeira representação da natureza, mais pura e autêntica, e que até então, sua reprodução era considerada exemplar através dos impressionistas. A busca por novos moldes artísticos contribuiu para o aparecimento de vários movimentos conhecidos como *Arte Moderna*.

Considerado o pioneiro do movimento moderno, o Impressionismo buscava em suas representações a exploração dos reflexos das cores, trabalhavam o efeito solto do pincel e o mundo real passava a ser objeto de estudo do artista. Era o triunfo total dos métodos de representação. Mas, será que essa idéia, de triunfo impressionista era comum a todos?

Talvez tenha sido exatamente esse triunfo total dos métodos que fez alguns artistas hesitarem em aceitá-los. Por um momento, pareceu que todos os problemas de uma arte que visava a imitar a impressão visual tinham sido resolvidos e que nada haveria a ganhar se explorassem ainda mais a fundo esse objetivo. (GOMBRICH, 2012, p.536).

Surgem novos questionamentos e novas formas de tentar reproduzir a natureza com mais perfeição. Aparecem nomes como o de Paul Cézanne (1839-1906) e suas cores sólidas, que, vindo e conhecido do estilo impressionista, busca com cores mais simples as profundidades em suas paisagens e que acaba levando-o ao cubismo. Georges Seurat (1859-1891) com seus cálculos matemáticos apresenta-nos o pontilhismo e Van Gogh (1853-1890), com sua explosão sentimental, traz a sua natureza momentânea, e cria o expressionismo.

Um quarto artista surge em meio aos novos estudos, Paul Gauguin é marcado como o precursor do primitivismo e a sua arte torna-se a base para a arte Naïf francesa da época e atualmente de todo o mundo. Em 1888, encontrava-se no sul da França, juntou-se a Van Gogh em Arles. Agredido, posteriormente, por Van Gogh, em um acesso de loucura, foge para Paris. Dois anos mais tarde vai para o Taiti em busca de uma vida

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

mais simples. Gauguin, cada vez mais, estava convencido que a arte corria perigo.

[...] Gauguin entre outros ansiavam por uma arte que não consistisse em truques que poderiam ser aprendidos. [...] Encontrou entre os nativos, obras que pareciam selvagens e primitivas. [...] Começa a pintar com referências a estas artes nativas, tentando penetrar no espírito dos nascidos na terra e ver as coisas como eles viam. [...] Orgulhava-se de ser chamado de “bárbaro” e ao contrário de Cézanne, fazia suas telas parecerem planas, com cores fortes e contornos simplificados. [...] Gauguin via nessas obras a intensidade pura da natureza e sacrificou a vida ao seu ideal. (GOMBRICH, 2012, p.551).

O que conhecemos como arte moderna e seus movimentos nascem desse sentimento de descontentamento e insatisfação, e, segundo Ernst Hans Gombrich, “Por mais loucos que esses movimentos possam ter parecido no começo, não é hoje difícil de demonstrar que constituíram tentativas sistemáticas e coerentes para escapar de um beco sem saída em que os artistas se encontraram” (GOMBRICH, 2012, p.555).

HENRI ROUSSEAU E A ARTE NAÏF

Vinda do estilo primitivista e, posteriormente, sobrepondo-o em sua nomenclatura, a Arte Naïf tem como precursor e principal artista Henri Rousseau (1844-1910). Pintor amador, funcionário aduaneiro, vivia nos subúrbios. Nada sabia de desenho correto e ignorava os truques do impressionismo. Pintava com cores simples e puras, lineamentos claros e cada folha de árvore em uma pequena floresta.

Artistas como Rousseau, que tiveram uma experiência simples de vida, desfrutavam de uma vantagem natural na corrida para o ingênuo e o primitivo.

Rousseau participou em 1885 no “Salon des Refusés” com

Fábio Fernandes Villela (Org.)

dois quadros. No ano seguinte Rousseau participou no “Salon des Indépendants” (Salão dos Independentes) com quatro pinturas. Passou a expor regularmente neste Salão, com exceção dos anos de 1899 e 1900. Em dezembro de 1908, ocorreu o lendário banquete em honra de Rousseau, organizado por Picasso no Bateau Lavoir.

A influência de Rousseau na arte Naïf fica evidente neste trecho do livro de Gombrich:

A admiração por Rousseau e a maneira ingênua e autodidata dos “pintores de domingo” levaram outros artistas a renunciar às complicadas teorias do Expressionismo e do Cubismo como um lastro desnecessário. Queriam ajustar-se ao ideal do “homem da rua” e pintar quadros claros e sóbrios [...] (GOMBRICH, 2012, p.589)

A ARTE NAÏF NO BRASIL

No Brasil, a Arte Naïf surge a partir da década de 1930 após um impulso decorrente do Movimento Modernista e a Semana de Arte Moderna de 22, que traz em suas tendências o gosto do que é genuinamente nacional.

Os pintores naïfs brasileiros dispõem de um cenário invejável. Praias ensolaradas, alegria de viver, terras férteis, riquezas ainda não exploradas, dinamismo de um grande país onde convive um povo tolerante e otimista, oriundo de uma mesclagem complexa de várias gerações de índios, portugueses, europeus, africanos, árabes, judeus, japoneses e outros. (ARDIES, 1998, pág. 9)

Chamados de “artistas primitivos”, os artistas naïfs brasileiros selecionam muito da tradição popular de uma sociedade, abordando temas como: festas populares, animais, paisagens típicas, temas religiosos, êxodo e vida do campo, entre outros.

Escrevendo para o catálogo da 9ª *Mostra de Arte Naïf de São José do Rio Preto*, de 2013, Romildo Sant'ana comenta:

Aqui no Brasil, porém, país que é um verdadeiro celeiro de pintores naïfs, as coisas não foram fáceis. Basta lembrar que muitos dos pintores naïfs entre nós foram descobertos por estrangeiros que aqui viviam e souberam valorizar o que realizavam. No exterior, a pintura naïf brasileira é reconhecida e prestigiada. Jamais em toda história da pintura brasileira, tantos artistas foram expostos, reproduzidos em livros, comentados ou citados como exemplo como são hoje nossos naïfs.

Alguns precursores naïf no Brasil são Heitor dos Prazeres (1898-1966), Cardosinho (1861-1947), Djanira (1914-1979), Mestre Vitalino (1909-1963), José Antônio da Silva (1909-1996), Chico da Silva (1910-1985).

A ARTE NAÏF EM SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

São José do Rio Preto tem seus primeiros passos na arte Naïf em função dos primeiros passos artísticos do seu principal pintor Naïf José Antônio da Silva.

Descoberto como artista em 1946, na exposição de inauguração da Casa de Cultura de Rio Preto, começa a expor nos principais salões do mundo e torna-se um dos principais pintores e precursores do estilo no Brasil.

O início de Silva como artista se dá em um momento conturbado, que está diretamente ligado a primeira fase na pintura. Para Romildo Sant'Ana: "Os temas, a técnica pictórica, a realização cromática, e até as dimensões métricas dos quadros sempre tiveram intimamente sincronizados com as etapas e situações de vida do autor." (SANT'ANA, 1993, p. 160).

Silva (1909-1996), como é conhecido, nasceu em Sales de Oliveira no interior de São Paulo. Chega a Rio Preto decorrente dos movimentos migratórios do êxodo rural e pinta o campo

de antigamente em contraste com o de hoje. Dentre os temas do pintor, o ponto principal de suas obras é a crônica do homem da roça, que podem ser divididos em quatro atividades: o trabalho de sol a sol na lavoura; o lazer com atividades típicas do campo; a religião com festas tradicionais; e os costumes em geral, como família, vícios.

Em 1966 é oficializado o Museu Municipal de Arte Contemporânea de São José do Rio Preto, considerado como pioneiro no país. O museu passa a existir graças às investidas de Silva, mas, acaba fechando. Em 1980 é fundado o Museu de Arte Primitivista José Antônio da Silva em sua homenagem, aberto até hoje.

A importância de José Antônio da Silva para Rio Preto se manifesta no surgimento de novos grupos de pintores *naïfs* nos bairros da cidade e da região que diante de sua influência persistem na arte e estão sendo reconhecidos em todo o país.

Novos nomes *naïfs* surgem em meio a grandes mostras artísticas, por exemplo: Carlos Herglotz de Taubaté SP, Daniel Firmino de Rio Preto SP, Deraldo Clemente, também de Rio Preto, Edgard di Oliveira de Estrela d'Oeste SP, Olinda da Silva de Rio Preto SP, entre muitos outros. Todos esses artistas vêm em São José do Rio Preto uma cidade referência na arte Naïf do Brasil e do Mundo.

REFERÊNCIAS

9ª *Mostra de Arte Naïf*. São José do Rio Preto: Serviço Social da Indústria, 2013.

ANDRADE, G. E. e ARDIES, J. *A arte naïf no Brasil*. São Paulo: Empresa das Artes, 1998.

GOMBRICH, Ernst Hans; tradução Álvaro Cabral. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

SANT'ANA, Romildo. *Silva: quadros e livros: um artista caipira*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

ANEXO: OBRAS

JOSÉ ANTÔNIO DA SILVA

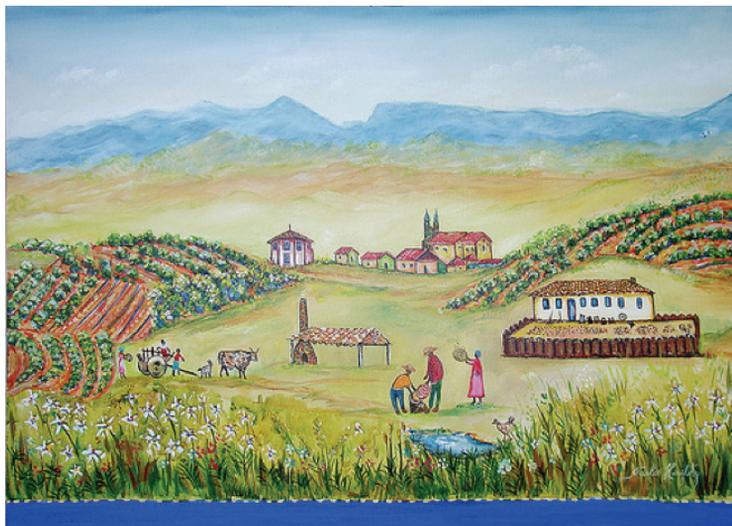


Silva - **Colheita de Algodão**, 1948 - óleo sobre tela
50x90cm - MASP, São Paulo.

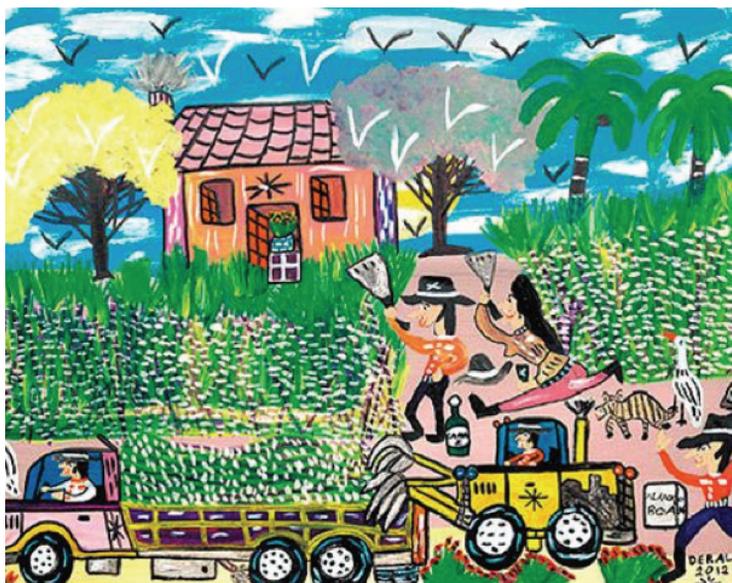


Silva - **Carreiro na tempestade**, 1983 - óleo sobre tela
59x98cm - MAP Rio Preto.

NOVOS NAÏFS



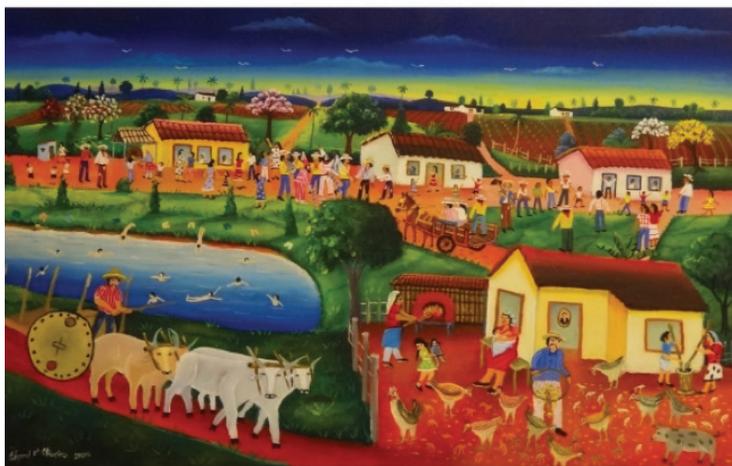
Carlos Herglotz



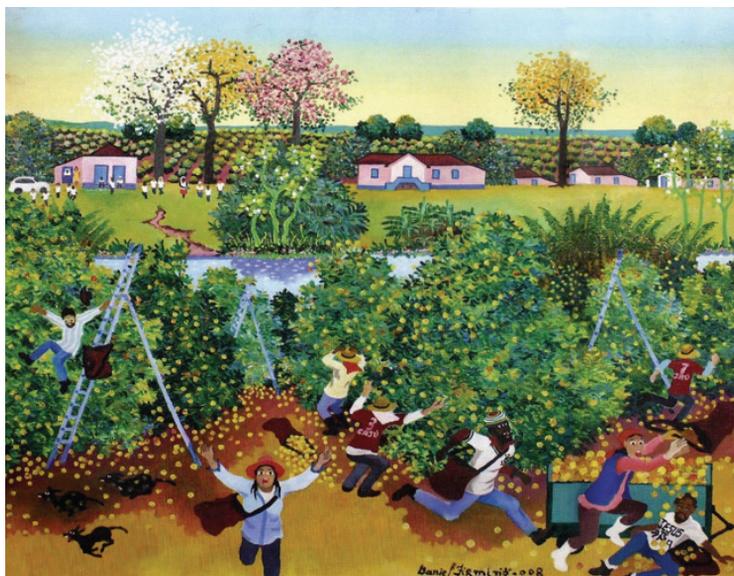
Deraldo Clemente



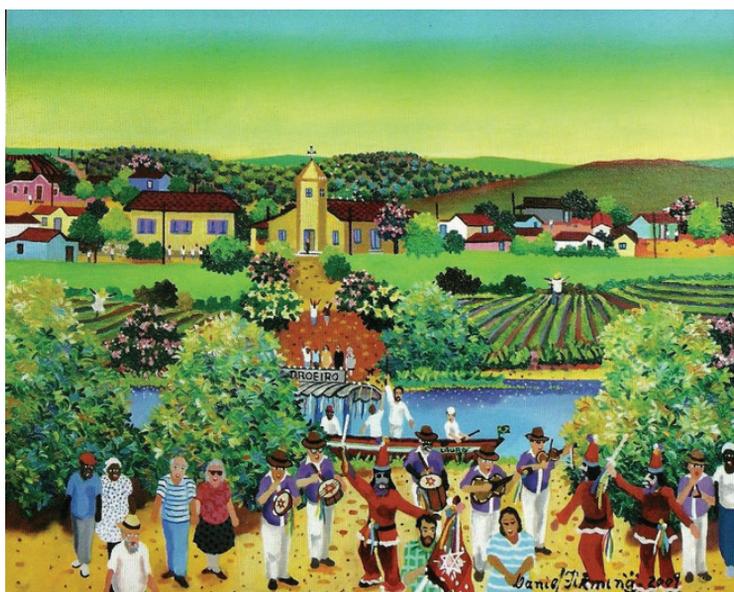
Olinda da Silva



Edgard di Oliveira



Daniel Firmino da Silva



Daniel Firmino da Silva



Aspectos de políticas sociais de financiamentos do ensino público em períodos imperial e regencial

Lucinéia CHIARELLI¹¹

Prof. Dr. Luiz BEZERRA NETO¹²

RESUMO

O presente artigo propõe verificar aspectos de financiamento e políticas públicas educacionais projetadas em períodos do Império e da República. Nesse sentido os recursos financeiros e suas aplicações nas escolas jesuítas, pombalinas e instituições, centros de estudos e posteriormente universidades para o seus respectivos desenvolvimentos em qualidade. O compêndio de pesquisa baseou-se em diversos autores cientistas, economistas, filósofos e sua contribuição no ensino-aprendizagem para um contexto geral educacional. Como resultado de pesquisas diferenciadas e ideias opostas, houve o crescimento de propostas para junções que funcionassem em detrimento de melhorias da qualidade educacional.

Palavras-chave: Financiamento – Educação – Império e Regência.

INTRODUÇÃO

Os Jesuítas, aproximadamente, nos idos de 1550, iniciaram

¹¹ Faculdade Estadual do Parana (UNESPAR) - Campus Apucarana.

¹² Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas.

o processo de ensino no Brasil, e com um intenso sentimento religioso, propagaram o ensino na fé cristã, que vigorou por cerca de 210 anos, até sua expulsão em 1759. Foram os iniciadores do ensino em suas formas instrucionais e avançadas, sendo ainda, os organizadores de uma rede de colégios na colônia.

A formação posterior assumida pelo Estado modificou as formas de ensino e atingiu sua qualidade ao não prosseguir nos parâmetros jesuíticos. O Estado imperial iniciou-se em 1.808, com a emigração da família real portuguesa para o Brasil e naquele mesmo período, consolidava-se a Revolução Francesa, embora grande parte da Europa, temporariamente, tivesse deixado de receber em seus países, o fluxo de estudantes saídos das colônias. Era naquele continente que os jovens brasileiros tinham uma das únicas oportunidades de fazer o curso superior, ou seja, as universidades europeias.

No Brasil, após a abdicação de Dom Pedro I, em 1.831, os provincianos participaram na construção do Estado, mas ao fazê-lo impuseram uma organização que instituiu e preservava o controle de cada um deles sobre sua província e, ao mesmo tempo, lhes conferia poder de influência no Governo Central e Garcia, (2013, p. 180) explica que é controlando, tanto o aparelho estatal quanto a distribuição de seus bens, dentre eles a educação.

Os primeiros atos do imperador se inspiravam nas ideias liberais embora, algumas fossem contraditórias em relação a estes princípios. Prova dessas contradições se encontram no fato de D. Pedro I ter demitido um dos maiores articuladores da proclamação da independência, José Bonifácio de Andrade e Silva, e dissolvido a Assembleia Legislativa Geral, que elaborava a primeira constituição imperial. A nova Constituição foi elaborada em 1.824 por um conselho de Estado indicado por D. Pedro I.

O Estado, como nação, é dotado de iniciativas que pairam sobre os indivíduos e a sociedade, e é representado por intermédio de uma de suas formas de governo: monarquia, ou república. Independentemente da forma de governo, a ideia de

sociedade civil somente ocorre quando há a separação entre Estado e governo, vistos por muitos como sendo naturalmente, sinônimos.

Jeremy Bentham (1.748-1.832) considerava que o governo deveria respeitar o seguinte princípio: "... sempre que a natureza do caso não possibilitar igual quantidade de felicidade para todos os envolvidos, por uma questão de necessidade, deve-se sacrificar a felicidade de poucos em favor da felicidade maior do restante" (OLIVER, 1.988, p.135).

Gramsci, por sua vez, relaciona o Estado como condensador de relações sociais, dentro de cernes de ação política consciente e organizada por intelectuais orgânicos que interpelam os conflitos sociais inerentes do processo histórico do momento. Surge, então, a organização das vontades coletivas na sociedade civil, em que a cultura integra a ampliação do Estado. (GRAMSCI, 1.982, p. 5).

No Estado, participantes do governo desempenham funções que nem sempre favorecem, em determinados contextos socioeconômicos, a maioria da população, deixando envolver-se por ideias elitistas em que predomina a defesa de interesses de um grupo privilegiado por seu poder de mando.

Com a expulsão dos jesuítas, de todas as possessões portuguesas em 1.759, por iniciativa do Marquês de Pombal, então primeiro-ministro de D. José I, de Portugal, o Estado português acabou assumindo o ensino no Brasil. Porém, esse ensino, seria custeado pelos próprios brasileiros, não com os tributos já existentes, mas, por meio de uma nova espécie tributária, tratava-se do subsídio literário, que acabou por assumir caráter definitivo. Mesmo no século XIX, o subsídio literário, continuou a ser cobrado em diversas regiões do país (CALLEGARI, 2.013, p. 227).

No decreto 119-A de 07 de janeiro de 1.890, em seu Artigo 6º, afirmava-se que "O Governo Federal continua a prover á cônica, sustentação dos atuais serventuários do culto católico e subvencionará por ano as cadeiras dos seminários; ficando livre a cada Estado o arbítrio de manter os futuros ministros

desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes”, confirmando que o poderio das escolas jesuíticas mantinha-se graças ao patrocínio do governo federal do Brasil.

A presença dos jesuítas no Brasil foi fundamental para o desenvolvimento da instrução pública, sobretudo, o ensino primário e secundário, já que não podemos falar em universidade neste país, até o início do século XX. Assim, o ensino superior era realizado na Europa, apesar de já termos o embrionário de faculdades, sobretudo àquelas ligadas à arte da guerra e da defesa da nação, a partir da primeira metade do século XIX.

Na América Latina as primeiras faculdades em essência eram teológicas, mas propiciavam uma importante base intelectual e posteriormente surgiram universidades, escolas e institutos. De acordo com Spink (2.006, p. 144), as primeiras faculdades e universidades que foram abertas na América Latina foram em “Lima e no México em 1.551, Bogotá em 1.580, Córdoba, Argentina em 1.613, Sucre, Bolívia em 1.621, Yucatan, México em 1.624, Quito, Equador em 1.622, Ayacucho, Peru em 1.677, e na Guatemala em 1.676”. Em 1.650 de acordo com Spink, (2.006, p.144), Bogotá já contava com quatro universidades, o Brasil seria a última nação a desenvolver o ensino superior entre as nações citadas.

O fato de o Brasil ser a última nação, dentre as citadas, a criar universidades, demonstra que nos períodos em que o Brasil foi colônia de Portugal, houve pouca preocupação com o ensino superior, se comparado com os países latinos, uma vez que são estes que devem ser utilizados como parâmetro de comparação. Isto demonstra que enquanto os nossos vizinhos se adiantaram nos aspectos educacionais, construindo suas próprias universidades, os filhos dessa pátria estavam indo estudar na Europa.

OBJETIVOS

O presente artigo propõe expor aspectos de períodos educacionais no Império e Regência com:

- a) Demonstrar a importância dos valores do mestre régio e sua forma de pagamento e aposentadoria;
- b) Apresentar como existiam diferenças de classes, até mais que na Europa utilizando índios e escravos como patrimônio;
- c) Apresentar as constituições relacionadas nesses períodos e exibindo as variações de propostas educacionais.

METODOLOGIA

Para a compreensão dessa realidade, pretendemos adotar uma metodologia específica, ou seja, pretendemos que o materialismo-histórico-dialético seja a concepção que nos auxilie na apreensão do real.

Essa metodologia dialética do conhecimento deve perpassar toda a pesquisa visando compreender como se dá a relação do trabalho docente-discente, estruturado e desenvolvido no processo de construção do conhecimento escolar. Para tanto, faz-se necessário a partir da teoria, abstrair os dados para em sequência ir para a prática e reconstruir a teoria. Assim é possível admitir que o pensar e agir dos educadores e dos educandos podem ter uma perspectiva transformadora da realidade.

Nesse sentido compreendemos que para o materialismo-histórico-dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores, e que, os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens desenvolvem-se à superfí-

cie da essência do próprio fenômeno (MARTINS, s.d., p.10). A evolução histórica para Marx dá-se pelo antagonismo entre as classes sociais, existindo uma luta constante por interesses opostos, eclodindo em guerras e/ou revoluções. Assim a raiz de uma sociedade é a forma como a produção social de bens está organizada, na qual engloba as forças produtivas e as relações de produção. Ideia na qual se trabalha o materialismo-histórico-dialético apresentado pela primeira vez por Marx na obra “A Ideologia Alemã”.

A referida pesquisa tem como intuito observar as demandas de educação, recursos financeiros mínimos para a sua efetividade com uma qualidade desejável que implica em infraestrutura e formação humana, e que está acontecendo no contexto de Estado, e quais as políticas públicas utilizadas e que são importantes para suprir a demanda.

1. Períodos de instrução pública durante o Primeiro Império

O primeiro reinado apresentou como forma de educação um modelo cujo financiamento era de baixo custo, pois tinha por base o ensino mútuo. O método de ensino mútuo parte do princípio de que a responsabilidade do professor deve ser dividida com vários monitores em uma sala de aula visando uma distribuição nas funções de ensinar, assim um único professor poderia ensinar a muitos alunos, com ajudas de outros alunos, sendo somente o professor, remunerado.

Além do ensino mútuo, também ocorreu a implantação do subsídio literário, que foi um imposto criado para custear o ensino público, (mestres régios), em 1773. Cobrado em Minas Gerais a partir de 1774, rendeu de 1774 a 1.787, 34 contos e 40.689 réis. Os subsídios eram cobrados sobre cada barril de água-ardente de cana, nos engenhos, cujo valor deveria ser de 80 réis. O subsídio era cobrado também sobre cada cabeça de gado que cortasse nos açougues, com valor de 225 réis. De

acordo com Callegari, uma das dificuldades na arrecadação dos subsídios era que a Junta Real da Fazenda e as Câmaras Municipais, não se interessavam, pelo baixo valor cobrado, isso não apeteceu o instinto de lucro dos rendeiros (CALLEGARI, 2013, p. 228).

O Brasil governado em Portugal teve um período de dominação castelhana na coroa e nesse período houve legitimado ataques holandeses, franceses e ingleses em Portugal, ataques que se prolongaram alguns anos após a Restauração daquele país provocando um agravamento na economia portuguesa. Por outro lado, a perseguição movida pela Inquisição aos cristãos novos, que em 1.668, assumiu particular violência, tinha como consequência a fuga de muitos deles para o estrangeiro transportando avultadas importâncias.

Nessas fugas, e antes da Restauração portuguesa, muitos deles vieram para o Brasil, também chegando Pe. Antonio Vieira que foi professor de retórica em Olinda no Colégio Jesuíta em 1.627, e professor de teologia no Colégio Companhia de Jesus na Bahia em 1.638. Em 1.655 Pe. Antonio Vieira recebe o diploma régio que limitava a possibilidade de fazer cativos os indígenas do Brasil e que outorgava aos Jesuítas a administração dos Índios (VIEIRA, 1.633 p.39).

O Estado Imperial tinha interesse em auferir montantes de grandes valias, portanto, o subsídio literário destinava-se ao ensino e não era muito volumoso, assim o ensino teria poucas verbas a sua disposição. Os liberais desejavam o desenvolvimento de modalidades e cursos onde o Estado era o meio envolvido no processo de mudanças.

Se durante o império havia o subsídio literário, no período da colônia o financiamento da instrução era realizado pelo estado português, embora pouca coisa fosse destinada a este setor, pois, em 1.633 a economia mundial girava em torno do açúcar e o Brasil era um dos principais celeiros deste produto. Assim, do dizer do padre Antônio Vieira a descrição de um engenheiro era:

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

(...) gente toda da cor da mesma noite, trabalhando vivamente, e gemendo tudo ao mesmo tempo sem momento de tréguas nem de descanso: quem vir em fim toda a máquina e aparato confuso e estrondoso daquela Babilônia, não poderá duvidar, ainda que tenha visto Etnas e Vesúvios, que é uma semelhança do inferno". (Viera (1.608- 1.687) – 1.633).

Os negros trazidos da África, eram negociados, registrados, escravizados e obrigados a trabalharem em engenhos para o Brasil crescer economicamente no seu estágio de nascimento diante do mundo ocidental e oriental. A coroa portuguesa tinha o monopólio de pau-brasil, diamantes, marfim e urzela, espécie de tinta encontrada também nas zonas costeiras do Brasil, sendo que a urzela teve um comércio que se iniciou em princípios do século XV e manteve-se ativo até a década de 1.850. Usava-se muito a urzela na tintura de têxteis e hoje se aplica em experiências com uso do microscópio.

Nesse período surgiram inovações liberais que datam do final do século XVIII, quando, após o advento do mercantilismo (1.500 a 1.750), a indústria passou a trabalhar com maquinários muito eficientes para a época implicando no crescimento industrial e na automatização dos processos agrícolas (STUART JR, 1.988, p. 71).

Nesse período, houve grande processo migratório do campo para às áreas urbanas. A Inglaterra aproveitou-se da possibilidade de desenvolvimento de ideias liberais voltadas à economia, em virtude da liberdade política que emergia na época. A Revolução Industrial, quando do aproveitamento de trabalhadores nas indústrias com a utilização de máquinas em serviços repetitivos, que Marx, muitas vezes retratou em seu livro "O Capital" sucedeu a decadência do proletariado, com baixos salários, lugares de trabalho deprimentes, alimentação precária, e que quando tinham casas para suas famílias, passavam frio, por janelas e portas que não eram reparadas, e a maioria que nem essa condição tinha, dormiam em quartos alugados, onde ficavam amontoados, homens, mulheres e crianças juntos, sem

condições de banho. A finalidade de toda essa diferença de classe era simplesmente o desenvolvimento do capital e sua apropriação pelos detentores dos meios de produção.

Para o desenvolvimento do capitalismo, foi fundamental, o apoio nas ideias liberais. O liberalismo nasceu e firmou-se na Idade Moderna e pode ser dividido em duas fases, sendo que a primeira fase do século XVIII foi caracterizada pelo individualismo, cujos filósofos considerados liberais e elaboradores dessas teorias tornaram-se conhecidos pelos seus feitos nas políticas de Estado.

A segunda fase do liberalismo no século XIX é caracterizada pelo estatismo. Para Rousseau (1.712-1.778), os direitos que o jusnaturalismo atribuíra aos indivíduos pertenciam apenas ao cidadão, visto que: “o que o homem perde com o contrato social é a sua liberdade e o seu direito ilimitado a tudo o que o tenta e que ele pode obter, o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui”. Na realidade, só “a obediência à lei que é prescrita, é liberdade”, de tal forma que só no Estado o homem é livre (*Contrato. Social*, I, 8) (ABAGNANNO, 2.007, p. 605).

O jusnaturalismo consiste em atribuir ao indivíduo, direitos originários e inalienáveis impedindo na liberdade a sua obediência aos próprios desígnios de sua existência, pois fica preso nas doutrinas do governo.

Adam Smith (1.723-1.790), em sua obra mais famosa, *A Riqueza das Nações*, aventa que, a filosofia que sustenta os valores econômicos do capitalismo liberal, em seu ideal de mercado livre levou-o a ter uma visão minimalista do papel do Estado (OLIVER, 1.998, p. 152) e para Adam Smith o próprio mercado dispunha de mecanismos de regulação, que seriam responsáveis por trazer benefícios para sociedade, além de promover a evolução econômica. Adam Smith é considerado o precursor da economia política, e existe uma ordem harmoniosa e benéfica das coisas, que se manifesta sempre que a natureza fica entregue a si mesma. As instituições humanas muitas vezes alteraram ou perturbaram a ordem natural, mas esta ainda pode

ser encontrada sob as superestruturas históricas que a ocultaram. Deve ser tarefa da ciência descobrir as leis determinantes dessa ordem e prescrever os meios pelos quais ela pode ser integralmente realizada nas sociedades humanas.

Para Thomas Paine (1.737-1.809), era necessário criar o Estado, bem como uma Constituição na qual os direitos individuais fossem codificados como direitos civis, cujo cumprimento fosse garantido pelo Estado em prol do indivíduo. Paine desenvolveu ideias sobre direitos civis e justiça em sua justiça agrária. Nesta obra, ele retrata a desigualdade relacionada com a posse de terras e propriedades, privilégio que deveria ser taxado, e investido em um sistema de bem-estar, cujo acesso era de todo cidadão (STOKES, 2012, p. 218-219).

Atualmente as terras urbanas são tributadas com impostos próprios municipais, o IPTU (Imposto sobre a Propriedade Territorial Urbana) em que incide o percentual sobre as edificações e também o percentual sobre o terreno. Nas áreas rurais, o imposto incidente é o ITR, Imposto territorial rural, que é um imposto da união. Estes impostos têm vinculações constitucionais legais em 25% nos municípios para a educação.

2. Períodos de Instrução Pública: Imperial e Regencial

No Estado, participantes do governo desempenham funções que nem sempre favorecem os contextos socioeconômicos da maioria da população, cientistas, filósofos, economistas contribuíram para edificar políticas sociais, dentre eles destacaram-se:

Jeremy Bentham (1.748-1.832) aplicava a filosofia política e social às questões práticas (OLIVER, 1.998, p. 135). Também utilizou um sistema de ética conhecido como utilitarismo, pois, de acordo com suas ideias o governo tem dois mestres soberanos: a dor e o prazer (STOKES,

2.012, p. 222). Bentham acreditava que bastava ao indivíduo buscar inteligentemente sua própria felicidade para estar buscando simultaneamente a felicidade dos demais.

John Stuart Mill (1.806-1.873) demonstrava que a ética utilitarista tem um apelo intuitivo forte, devido à sua simplicidade. Conforme Mill, cada um deve doar toda sua renda disponível para a caridade e pensar nas consequências mais amplas do emprego que escolheu. O seu sistema pregava um liberalismo radical (STOKES, 2.012, p. 226). Mill explanava que o pressuposto não coincide entre o interesse econômico do indivíduo e o interesse da sociedade, ele era utilitarista.

David Ricardo, em dos seus Princípios da Economia Política (1.817), evidenciava alguns conflitos essenciais entre o interesse geral e o interesse privado. Assim, o fenômeno da renda fundiária mostrava que o proprietário de terras tinha interesse no crescimento rápido das necessidades e na manutenção de preços altos, para os produtos agrícolas (condições que elevam a renda fundiária): assim, o que é útil para ele empobrece os outros cidadãos (ABBAGNANO, 2.007, p.311). Antagonismos entre capital e mão de obra despontam, e um só pode crescer.

A primeira Constituição do Brasil independente, a Constituição imperial de 1.824, visava apresentar uma formação liberal com poderes executivo, legislativo e judiciário, embora cerceados pelo poder moderador, citava em seu artigo 179. “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:” Em seu inciso XXXII “A instrução primária é gratuita

a todos os cidadãos”. (www.planalto.gov.br, Constituição Política do Império do Brasil de 1.824 acessado em 29 de abril de 2.013).

O Brasil tornava desta forma a ser um dos primeiros países a instituir a legalidade educacional. Portanto, a instrução primária foi considerada um direito civil e político da nova Nação. Contudo, a cidadania incluía apenas os nascidos livres, os naturalizados e os libertos. Com isso, o acesso à instrução primária pública era interdito aos escravos e índios, dado que a instrução servia aos interesses de classe.

Marx colocava que a diferença de classes estava na alienação das elites reprodutoras de ideais capitalistas, portanto, a produção individualista não pode ficar nas mãos de uns poucos burgueses e sim, estar distribuída de forma equânime para subsistência de todos.

Para Marx, não é o Estado que funda a sociedade como sociedade. É o trabalho. É o que ele afirma no prefácio a contribuição à economia política. Marx (2.011, p. 28): “... na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade”.

Marx queria a igualdade das classes sociais, isto é, que o poder estivesse nas mãos da maioria. Os proletários, que seriam a única força capaz de destruir a sociedade capitalista e construir uma nova sociedade sem classes.

Para Marx (2.006, p. 50), a constituição é apenas um momento da existência do povo, e a constituição política não forma por si mesma o Estado. Marx escreveu o preâmbulo retórico da Constituição Francesa de 1.848, onde alguns dos seus princípios são a liberdade, a igualdade, a fraternidade e suas bases são a família, o trabalho, a propriedade e a ordem pública.

Na monarquia, na democracia e na aristocracia imediatas, ainda não existem a constituição política como algo distinto do Estado real, material, ou do conteúdo restante da vida do povo (MARX, 2.006, p.52).

Cabe ressaltar que conforme a Lei n. 16 de 12 de agosto de 1.834, em seu Artigo 2º referente ao período regencial, os escravos estavam aptos para trabalhar, dado que eram:

Fábio Fernandes Villela (Org.)

“considerados como partes integrantes das ditas fábricas, e lavouras para se não desmembrarem, mediante as indicadas execuções, as máquinas, os escravos maiores de 14 anos, e as escravas maiores de 12, os bois, cavalos, e todos os que se movem, efetiva, e imediatamente empregados na laboração das mesmas fábricas, e lavouras”.

Na Regência os escravos eram tratados como bens materiais e incorporados às indústrias ou lavouras, recebendo tratamento igual aos animais e as escravas, além disso, trabalhavam ainda em idade consideradas crianças.

Em 1.850, foi promulgada a Lei n.º 601, de 18 de setembro conhecido como Lei de Terras. Esta Lei promoveu uma ordenação conservadora da estrutura fundiária do país, praticamente impossibilitando o acesso de negros e de seus descendentes a terra na transição da escravidão para o regime do trabalho assalariado durante o século XIX (www.incra.gov.br) em 07 de outubro de 2013.

Vale ressaltar que o Estado político não constitui a forma de existência do Estado material, que é o verdadeiro e único conteúdo de sua vida e de seu querer. Marx (2.005, p. 53) afirma que o Estado político se torna a constituição do resto do Estado.

Ainda em Marx, (2.011, p. 107) o proletariado é compreendido como a força que deve se apoderar da força do Estado e começar por transformar os meios de produção em propriedade do Estado.

Marx (2.011, p.140) aponta que os privilégios senhoriais dos proprietários de terra e das cidades se transformam na mesma quantidade de atributos do poder estatal, e apontou que a monarquia absoluta havia começado. Foi somente sob o segundo Bonaparte que o Estado tornou-se completamente independente.

Lênin (1.870-1.924), (2.011, p. 11), comenta sobre a supressão do Parlamento, também compreendido por ele, como cretinismo parlamentar, considerado como a incapacidade po-

lítica causada por uma perturbação grave e relativamente rara do desenvolvimento político em decorrência à decomposição dos valores morais e da depravação de hábitos socialmente determinados. O cretinismo parlamentar é uma expressão utilizada aos oportunistas, que consideram o sistema parlamentar o todo poderoso, e a atividade parlamentar a única e principal forma de luta política em todas as suas condições.

Em 1.827 durante no período imperial os professores tinham as regalias e o salário dos desembargadores como consta na Lei Imperial de 11 de agosto de 1.827, em seu Artigo 3.º, onde se observa que “Os Lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte anos de serviço” (Brasil. www.planalto.gov.br). O professor na época do império, que lecionava em universidade, em que a lei retrata, tinha o salário determinado por Lei e a aposentadoria dava-se após 20 anos de efetivo trabalho. Nos anos atuais, dá-se aos 35 anos de contribuição para os homens.

Mary Wollstonecraft um pouco mais tarde na Europa já era educadora e defendia o sufrágio feminino, e hoje a aposentadoria para as educadoras em nível superior ocorre aos 30 anos de efetivo exercício, pois a Lei não esclarece se na época de 1.827 no Brasil, se as mulheres recebiam salários para lecionarem.

Mary Wollstonecraft (1.759-1.797), posicionava-se a favor do sufrágio feminino, argumentando que: “enquanto os homens que rejeitarem os direitos da mulher, não podem conclamar aos deveres destas, seja como esposa, seja como mãe” (STOKES, 2.012, p. 215).

Em 15 de outubro de 1.827 foi decretada a Lei de instrução Imperial, cujo artigo 3º preceituava que “Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação” (Brasil. www.planalto.gov.br).

A Lei de Instrução Imperial de 15 de outubro de 1.827 no artigo 5º afirmava que “Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”. Portanto os edifícios escolares eram públicos, com equipamentos públicos, ficando a capacitação dos professores, proporcionada nas capitais, mas com os professores custeando as suas despesas.

Como equivalência nos dias atuais, o salário do ensino médio e básico era praticamente a metade do salário de um desembargador de relações exteriores.

No período regencial, entre 1.831 a 1.840, os impostos provinciais destinados a Educação, eram cobrados pelo Conselho de Estado, a quem cabia ao Poder Moderador instituído por D. Pedro I. Naquele período, os liberais, contrários às ideias do Regente, eclodiram com revoltas, entre elas, a denominada guerra dos Farrapos ou Revolta Farroupilha que durou de 1.835 a 1.845, como uma reação aos pesados impostos cobrados pela coroa, e que diminuía a capacidade de concorrência dos produtos gaúchos, especialmente do charque.

Conforme Lei n.16 de 12 de agosto de 1.834, **dispunha em seu artigo 10º que** “Compete às mesmas Assembleias legislar: § 5º Sobre a fixação das despesas municipais e provinciais, e os impostos para elas necessários, com tanto que estes não prejudiquem as imposições gerais do Estado. As Câmaras poderão propor os meios de ocorrer às despesas dos seus municípios”.

Naquele período existia a Assembleia Legislativa Geral e as Assembleias legislativas provinciais, sendo que cabia a elas gerenciar os recursos de impostos municipais. Portanto a coroa e a província geral previam os impostos para todos os súditos da nação, e as Assembleias legislativas provinciais podiam criar impostos municipais e provinciais dentro de seu território, desde que não ocorresse a bitributação.

Em 1.832 o Ato Adicional iniciava com a afirmação de que o

Brasil era uma monarquia federativa. Alguns anos depois, em 1.834 foi promulgado o Ato Adicional delegando às províncias a responsabilidade de abrir escolas. Regulava a instrução primária, abrangia apenas as vilas e lugares mais populosos. Com o ato adicional houve a descentralização de todas as coisas do império, sobretudo a educação. A opção do governo central de reservar para si os impostos mais importantes suscitava a questão da (ausência de) harmonia nas relações entre o poder central e os poderes locais. As províncias reagiram, invadindo a competência tributária do governo.

Em referência a Lei do período regencial n.16 de 12 de agosto de 1.834, em conformidade com o § 2º, e o parágrafo único, as academias superiores de medicina, ciências jurídicas e quaisquer outras que no período fossem criadas por Lei Geral, não eram consideradas instituições públicas.

A Federação brasileira esteve de certo modo sempre no centro do debate sobre o financiamento educacional desde o Ato Adicional à Constituição do Império, em 1.834, mas como instituição que recebia o impacto dos mecanismos de financiamento, e não como instância de negociação entre o poder central e os poderes locais diretamente responsáveis pela estrutura do sistema de financiamento educacional (MARTINS, 2.011, p. 20).

O recenseamento de 1.870 havia registrado um índice de analfabetos da ordem de 78% (CUNHA, 2.009, p. 33).

A análise do financiamento vincula-se organicamente à lógica estruturante do Estado Brasileiro, em sua constituição política e histórica, realçado pelos marcos jurídico e institucional e pela adoção de ações, programas e políticas que retratam as condições objetivas em que o Estado se coloca em ação (GOUVEIA, SOUZA e TAVARES, 2.006, p. 31).

A Lei de 15 de outubro de 1.827 ficou conhecida como a primeira lei nacional sobre instrução pública, além de se constituir na única lei geral sobre o ensino primário até 1.946 (SAVIANI, 2.008, p. 27-28). Com o ato adicional houve a descentralização de todas as coisas do império, sobretudo a educação.

Essa tensão entre centro e província geraria, desde 1.846,

mas com mais intensidade a partir da década de 1.860, a tentativa por parte do governo central de aprovar uma nova Lei de Interpretação do Ato Adicional, o que jamais ocorreu dada a força das elites provinciais (MARTINS, 2011, p. 54).

A Constituição de 1.834 inova e enobrece o povo brasileiro na área da educação, mas que em 1.891 sofrera perdas em questões de gratuidade. Em seu artigo 10º, afirmava que, compete concorrentemente à União e aos Estados “difundir a instrução pública em todos os seus graus”.

A Constituição Federal de 1.834 estabelece no Artigo 150. §2º que “O orçamento da despesa dividir-se-á em duas partes, uma fixa e outra variável, não podendo a primeira ser alterada senão em virtude de lei anterior. A parte variável obedecerá à rigorosa especialização”. No Orçamento estão incorporadas todas as despesas e receitas que serão utilizadas na educação, o orçamento de 1.834 dividia em despesas de capital e despesas correntes que facilitava na classificação contábil para apuração dos custos e isso é um passo da transparência pública para identificarmos onde e quando alcançaremos o nível de qualidade que necessitamos no ensino público. A distinção das despesas públicas em custos fixos e variáveis deixou de ocorrer, na Constituição de 1.837 voltando com outras formas de classificações. Em seu parágrafo 3º a constituição estabelece que “A lei de orçamento não conterà dispositivo estranho à receita prevista e à despesa fixada para os serviços anteriormente criados”. Não se incluindo nesta proibição, a autorização para abertura de créditos suplementares e operações de créditos por antecipação de receita. O orçamento é a peça fundamental de uma organização pública, pois parte dele todas as previsões de receitas e todas as fixações de despesas.

Os economistas que se destacaram na Europa contribuíram com ideias sociais e políticas para criar condições mais confortáveis na escassez e privatizações do proletariado e também de gerar lucros e capital e produtividade as elites.

Brasileiros, descendentes e emigrantes de países europeus e asiáticos necessariamente estavam estudando nas escolas

europeias para se especializarem em nível superior, nesse ínterim houve contribuições de cientistas, economistas e filósofos da escola de filosofia da Áustria que idealizaram e desenvolveram teorias e contribuições importantes no período liberal europeu.

Carl Menger (1.840-1.921) desenvolveu a teoria da utilidade marginal em que o valor é “a importância que nós atribuímos a determinados bens concretos ou quantidades de bens, pelo fato de sabermos que a satisfação de nossas necessidades depende da possibilidade de dispor desses bens” (ABBAGNANO, 2.007, p.313).

O valor é ligado às necessidades dos bens limitados de caráter econômico. Política econômica, com a intenção de enfrentar situações de escassez. O caminho que, na realidade, o indivíduo seguirá para chegar à satisfação das necessidades envolve o arbítrio, o erro, entre outras causas, em que o homem tem a liberdade de seguir. Contudo, somente um caminho é o mais conveniente. Menger também determinou a teoria do equilíbrio econômico, como um ótimo economista, mediante leis necessárias, pressupõe a infalibilidade e onisciência do sujeito econômico.

Böhm-Bawerk (1.851-1.914), economista, que fez importantes contribuições para a Escola Austríaca de Economia e disse que ninguém poderia se considerar um economista a menos que estivesse perfeitamente familiarizado com as ideias de seu livro capital e juros. Criticou de maneira demolidora todas as teorias pré-existentes sobre o aparecimento do juro, sendo especialmente acertada a sua análise crítica da teoria marxista da exploração e das teorias que consideram que o juro tem a sua origem na produtividade marginal do capital.

Von Mises (1.881-1.973), economista, filósofo e grande defensor da liberdade econômica como suporte básico da liberdade individual. Em 1.906, ensinou economia na Escola Feminina de Estudos Comerciais em Viena, foi professor durante 20 anos, publicou 22 livros e centenas de artigos e monografias. “Robbins, recordando Mises na sua autobiografia intelectual,

conclui que “não compreendo como alguém que não esteja cego por preconceitos de tipo político e leia as contribuições de Mises para a economia e, em particular, o seu magistral tratado de economia intitulado *Ação Humana*, não se aperceba de imediato da sua grande qualidade e nem experiencie um estímulo intelectual da mais elevada ordem” (VON-MISES, 1987, p.45).

Lênin (2.011 p.54) coloca que o Estado representativo moderno é um instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital. Há, no entanto, períodos excepcionais em que as classes em luta atingem tal equilíbrio de forças, que o poder público adquire momentaneamente certa independência em relação às mesmas e se torna uma espécie de árbitro entre elas. Lênin (2.011, p. 54), no entanto, Prossegue afirmando que “o Estado é produto e manifestação da condição inconciliável das contradições de classe”.

Apesar de o Estado ser compreendido como instrumento da classe dominante para controlar a classe trabalhadora, esta tenta burlar suas ações, sobretudo quando se trata do financiamento do estado, por meio da tributação. Foi por isso, que durante o segundo reinado em 1.871, estabeleceu-se a Lei 2.040 de 28 de setembro, cobrando multas, referentes a escravos que deveriam ser registrados. Consideradas multas de taxas de emolumentos, classificada como taxa, que é considerada um tributo.

Em 1.854 aconteceu a reforma Couto Ferraz, que prevê, para o município da corte, fundo de despesas educacionais, e gastos do governo central de até 20 contos de réis. Em 1.870, Tavares Bastos defendeu nas províncias a criação da taxa escolar, composta de uma imposição dupla, arrecadada por municípios e províncias, auxílio do governo central para a criação e manutenção de escolas normais. “Em 1.873, Almeida Oliveira defende a partilha dos gastos entre o governo central e as províncias e a criação do patrimônio e do ensino” (MARTINS, 2011, p.96).

Martins, (2011, p.97) informa que em 1.874, o conselheiro João Alfredo sempre sugere a definição de porcentagem anualmente fixada no orçamento no governo central para as despe-

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

sas com a educação, até 30 contos de réis. Em 1.882, Rui Barbosa propõe, em seu parecer, o projeto de reforma do ensino primário, a criação de fundo escolar.

A educação Brasileira começou no “segundo tempo” e ainda sofreu desígnios de diferenciais classistas onde o financiamento que imperou e impera com perdas e danos morais e sociais na qualidade do ensino-aprendizagem, faz-se e fez o grande sonho de muitos dos já citados autores, e muitos que aqui estão e hão de vir, para conclamar mudanças e ética, não apenas e tão somente às do Rui Barbosa, mas a de um povo que grita, explodem em ruas, choram por um governo igualitário, sempre clamando. Preciso de mais saúde..., pois sem educação onde eu vou chegar?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Edição Revista e Ampliada. Martins Fontes, São Paulo, 2007. 1026p.

BRASIL. **Governo Federal Sustenta o Ensino Jesuítico**. (WWW.planalto.gov.br), decreto 119-A de 07 de janeiro de 1.890, em seu Artigo 6º, acessado em 09 de maio de 2013.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. (WWW.planalto.gov.br), acessado em 29 de abril de 2013.

BRASIL. **Constituição do Império do Brasil de 1834**. (WWW.planalto.gov.br), acessado em 29 de abril de 2013.

BRASIL. **Constituição do Império do Brasil de 1837**. (WWW.planalto.gov.br), acessado em 29 de abril de 2013.

BRASIL. **Lei n.16, de 12 de agosto, de 1834 – Institui o Patrimônio das Fábricas e Lavouras.** (WWW.planalto.gov.br), acessado em 09 de maio de 2013.

BRASIL. **Lei da Instrução Imperial.** 15 de outubro de 1827. (www.planalto.gov.br).

CALLEGARI, Cesar. **O Financiamento da Educação Básica.** Gremaud, Amaury Patrick et al. Justiça pela Qualidade na Educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Maria. **Federalismo e Autonomia dos Entes Federados em Relação ao Direito à Educação.** Gremaud, Amaury Patrick et al. Justiça pela Qualidade na Educação. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.

GOUVEIA, Andréa Barbosa, SOUZA, Ângelo Ricardo, TAVARES, Taís Moura. **Conversas sobre Financiamento da Educação no Brasil.** Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INCRA. **Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850, conhecido como Lei de Terras.** (www.incra.gov.br), acessado em, 15 de maio, de 2013.

LÊNIN. **O Estado e a Revolução de Lênin.** A doutrina marxista do Estado e as tarefas do proletariado na revolução. Tradução de Máuri de Carvalho Freitas. Campinas, SP: FE, Unicamp, 2011.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

MARTINS, Lígia Márcia. **As Aparências Enganam**: Divergências entre o Materialismo Histórico-Dialético e as Abordagens Qualitativas de Pesquisa. Unesp. GT de Filosofia da Educação/17, s.d.

MARTINS, Paulo de Sena. **FUNDEB, Federalismo e Regime de Colaboração**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 326 p.

MARX, Karl. (1818-1883). **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**; tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus – São Paulo: Boitempo, 2005 1.ed jun 2005; 1 reimp. Maio 2006, 167p.

MARX, Karl. (1818-1883). **O 18 de Brumário de Luis Bonaparte**; tradução e notas de Nélio Schneider – São Paulo: Boitempo, 20011.

OLIVER, Martyn. **História Ilustrada da Filosofia**. Editora Manoele Ltda. Barueri SP, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. ed, 1. Reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SPINK, Peter. **Possibilidades Técnicas e Imperativos Políticos em 70 anos de Reforma Administrativa**. Bresser Pereira, Luiz Carlos. Reformado Estado e Administração Pública Gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

STOCKS, Philip. **Os 100 Pensadores Essenciais da Filosofia**: dos pré-socráticos aos novos cientistas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

Fábio Fernandes Villela (Org.)

STUART Jr. D. **O que é liberalismo**. 3. Ed. Rio de Janeiro:
Instituto Liberal, 1988.

VIEIRA, Antonio Pe. **Da Companhia de IESV**. Pregador
de sua Alteza. 1608-1697. Lisboa.PT. Biblioteca Nacional.
1633.

VON MISES, L. **Liberalismo**: segundo a tradição clássica.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.



Assédio moral, meio ambiente de trabalho e sua relação com a síndrome de *burnout*

Paula Ariane FREIRE¹³

Resumo

A organização do trabalho sofreu mudanças trazidas pelo capitalismo pós-fordista. Nesse contexto de novas tecnologias e de pressões por produtividade, o ambiente de trabalho e sua organização se transformam. O trabalhador não deve mais ser ultraespecializado em algumas tarefas, mas deve – seguindo o sistema toyotista – ter novas atribuições. Esse novo paradigma de trabalho é engendrado num ambiente organizacional hostil, com uma organização autoritária e pouco flexível, o que constitui num caldo de cultura para o assédio moral, fenômeno que afronta dos direitos humanos do trabalhador e que se caracteriza por formas sutis, veladas de isolamento, exclusão, desqualificação do trabalhador, trazendo como consequência sofrimento psíquico e doenças como e a síndrome de *burnout*, caracterizada por despersonalização, baixa satisfação profissional e esgotamento emocional, que acomete principalmente a categorias como professores. A presente pesquisa visa a investigar a relação entre *burnout* e assédio moral, na categoria professores.

Palavras-chave: organização do trabalho, meio ambiente de trabalho, assédio moral, síndrome de *burnout*, professores, direitos humanos.

¹³ Bacharel em direito pela Unesp, campus de Franca; Mestre em Direito pela Unesp, campus de Franca; Doutora em Ciências Sociais, pela Unesp, campus de Marília.

Introdução

Meio ambiente pode ser definido como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.¹⁴ Esse conceito pode se subdividir em quatro espécies: meio ambiente natural, meio ambiente artificial, meio ambiente cultural e meio ambiente do trabalho. Esse meio ambiente do trabalho é o conjunto de fatores relacionados às condições do trabalho e não apenas o lugar onde o trabalhador exerce sua profissão ou desempenha seu trabalho. Nesse conceito de ambiente de trabalho, podem estar contidos os elementos segurança e a higidez do ambiente de trabalho, elementos estes que trazem consigo fatores de ordem física, química, biológica, mecânica, ergonômica e cultural.¹⁵ Celso Fiorillo sustenta que o equilíbrio do meio ambiente de trabalho depende diretamente da variável salubridade e da ausência de agentes que submetam a risco ou lesionem a higidez física e psíquica dos trabalhadores, não dependendo da sua condição (gênero, idade, etc.) ou regime jurídico em que se enquadram (celetistas, estatutários, autônomos, etc.).¹⁶ Destarte, podemos inferir que as doenças físicas e psíquicas relacionadas direta ou indiretamente ao trabalho são uma consequência de um ambiente de trabalho desequilibrado ou patogênico.

Portanto, o conceito de meio ambiente não traz apenas, em seu âmago, a ideia de fauna e da flora, mas também o meio ambiente cultural e laboral, que engloba de maneira sistêmica a saúde humana, considerada um corolário do meio ambiente,

¹⁴ Conceito trazido pelo art. 3º, I da Lei nº 6.938/81, lei da Política Nacional do Meio Ambiente.

¹⁵ FARIAS, Talden Queiroz. **Meio ambiente do trabalho**. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CD0QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.esmarn.tjrj.us.br%2Fprevistas%2Findex.php%2Fprevista_direito_e_liberdade%2Farticle%2Fdownload%2F117%2F109&ei=kFlcUsaaAaG30QXF4YG-4CQ&usg=AFQjCNE9pSWEgtqUA08lQmAgCN876a70Q&sig2=yNl-czrOD5GTWnkLApBxBKA&bvm=bv.53899372,d.Yms.

¹⁶ FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2005.

bem jurídico este, que a própria Constituição erige a uma de suas vertentes.

O meio ambiente do trabalho tem sua relevância nos aspectos jurídico e sociológico, de modo que o art. 200, III da Constituição Federal expressamente lhe previu a proteção. É importante destacar que tanto o meio ambiente quanto o trabalho são espécies de direitos fundamentais, sem cuja observância a vida humana não pode existir em sua plenitude e constituem a essência do conceito de cidadania. A Constituição federal legitima a exploração capitalista da saúde humana dos trabalhadores para a o enriquecimento dos empresários, para a valorização do capital. No entanto, a própria Constituição limita essa possibilidade de exploração humana em seu art. 1º, III, erigindo a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado democrático de direito, constituindo a dignidade humana o fator limitante da exploração do capital. A dignidade humana é o principal mandamento constitucional que norteia e limita a atuação, não apenas as instituições de direito do trabalho, mas de todo e qualquer instituto jurídico do ordenamento brasileiro.

O meio ambiente de trabalho foi sensivelmente alterado pela reestruturação produtiva pós-fordista, que trouxe como consequências o enfraquecimento dos sindicatos e a flexibilização das normas trabalhistas. Essa nova gestão se traduz em uma série de exigências, como por exemplo, cobranças por resultados e maior controle do tempo, mitigar a divisão entre os períodos da jornada de trabalho e o período interjornada. Essas novas sociabilidades têm contribuído para a tessitura de um novo ambiente de trabalho mais agressivo, hostil e desumano. O fenômeno que notadamente se observa nesse novo cenário laboral se denomina assédio moral, e é caracterizado pela forma sutil de violência psicológica na gestão do trabalho, constituindo-se num fator estressor crônico, comprometendo a saúde mental do trabalhador e atentando contra sua dignidade. Nesse diapasão, podemos concluir que o fenômeno do assédio afronta os direitos humanos fundamentais do trabalhador;

causando-lhe danos à sua saúde física, mental e social. Uma das enfermidades que comumente acomete trabalhadores em razão da organização do trabalho é a síndrome de burnout¹⁷, caracterizada por uma tríade de sintomas que (esgotamento emocional, insatisfação profissional e despersonalização) e que traz como consequência inúmeros problemas laborais e sociais, como absenteísmo, afastamentos do trabalho com altos custos previdenciários, prejuízos ao indivíduo em sua vida familiar, social e profissional.

Para uma boa administração dos problemas organizacionais do trabalho, mister se faz uma adequada gestão ambiental do trabalho, visando a garantir a saúde e o equilíbrio do meio ambiente do trabalho, que pode ser entendido, segundo o conceito de Barbieri¹⁸, como as diretrizes e as ações gerenciais e operacionais, como planejamento, direção, controle, alocação de recursos, dentre outras, para reduzir ou eliminar os danos ou riscos causados pelas ações humanas, ao meio ambiente.

O paradigma jurídico-social de assédio moral

O termo “*mobbing*” inclui a violência física em sua definição. Em 1986, o psicólogo alemão Heinz Leymann foi o primeiro a utilizar esse termo referindo-se ao ambiente laboral. Antes disso, o etnólogo Konrad Lorenz em *Consideraciones sobre la conducta animal y humana*, havia descrito condutas similares ao *mobbing* em animais. Em 1972, o médico Peter-Paul Heine-mann usou o termo para descrever a conduta hostil de algumas crianças em relação a outras nas escolas.¹⁹ O termo “assédio

¹⁷ *Burnout* (do inglês, significa “queimar-se”). É uma síndrome composta por uma tríade de sintomas: despersonalização, insatisfação com o trabalho e sensação de esgotamento.

¹⁸ BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental empresarial**: conceitos, modelos e instrumentos. São Paulo: Saraiva, 2004.

¹⁹ PEIXOTO, Osvaldo da Silva; PEREIRA, Ivone Vieira. Assédio moral no trabalho: repercussões sobre a saúde do trabalhador. In: **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**. Vol. 3, No 2, p. 135-7, ago-dez. Belo Horizonte, 2005. p. 135.

moral” foi utilizado pela primeira vez por Hirigoyen ,em 1998, na obra *O assédio moral: o maltrato psicológico na vida cotidiana*, refere-se a agressões mais sutis e de difícil constatação e prova, seja qual for sua procedência (indivíduo, grupo ou instituição) e em qualquer âmbito humano (casais, família, trabalho). De início, se excluiu deste termo a violência física a conduta discriminatória, não porque o assédio moral não contenha ambas as condutas, mas sim porque na França já havia leis contra essas condutas. O que pretendia Hirigoyen era a aprovação de uma lei contra a violência psicológica.

Autores como Hirigoyen,²⁰ denominam o assédio moral como psicoterrorismo. Pode-se definir o fenômeno como sendo qualquer conduta abusiva – como gestos, palavras, comportamentos ou atitudes – que, por sua repetição ou sistematização, atentem contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, pondo em perigo seu emprego ou degradando seu ambiente de trabalho.²¹ A repetição ou sistematização nos remete à ideia de rotina de trabalho do indivíduo, elemento importante na caracterização e no tratamento do problema, pois é nesse elemento que estará a característica fundamental da degradação do ambiente de trabalho, pois só poderíamos ter um ambiente degradado, se nele houver práticas rotineiras de abuso, que justamente por sua repetição quotidiana, expõem a riscos a saúde do trabalhador.

Para Maria Aparecida Alkimin, a conduta do assediador deve ser consciente e deve ser “previsível seu efeito danoso sobre o ambiente de trabalho e sobre a integridade psicofísica da vítima”.²² Esse entendimento é um tanto temerário porque pode tornar por demais difícil, em termos práticos, a caracterização do fenômeno, pois a comprovação dessa consciência por parte do agressor é muito difícil ou até mesmo impossível, pois o

²⁰ HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o Assédio Moral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

²¹ HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio Moral A violência Perversa no cotidiano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

²² ALKIMIN, Maria Aparecida. **Assédio moral na relação de emprego**. Curitiba: Juruá, 2005. p. 9-11.

assédio moral se caracteriza essencialmente pela sua sutileza, elemento que seria incompatível com a demonstração prática de consciência do agente.

Martha Schimidt²³ afirma que, em face da modernização das relações de trabalho e da hierarquia rígida das empresas como um todo, realmente constata-se o favorecimento de situações de assédio moral. O mercado, que busca profissionais qualificados com perfil versátil, competitivo e criativo, pode também pressionar os empregados já existentes na empresa, em busca de um perfil que eles não têm. O problema reside na concretude do ambiente de trabalho, onde o estabelecimento de rótulos ou perfis poderá ensejar humilhação, degradação, desvalorização de empregados. Mesmo que sejam muito produtivos, esses são considerados trabalhadores de importância diminuída ao empreendimento por cumprirem funções consideradas como de menor relevância quando em relação a outros, que possuem o aludido “perfil” desejado.

Pode-se conceber o assédio moral como toda e qualquer conduta abusiva, manifestada, sobretudo, por comportamentos, palavras, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, colocando em risco seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho. É caracterizado, principalmente, pela intencionalidade da conduta e pela sua repetição por longos períodos. Segundo Roberto Heloani, o intuito do agressor, ou assediador é neutralizar a vítima, destituindo-a de toda e qualquer esfera de poder.²⁴

Inicialmente, a concepção de assédio era mais estrita, entendendo-se por assédio moral apenas as atitudes humilhantes e constrangedoras para com o trabalhador. No entanto, esse paradigma tem mudado bastante, sendo hoje também conside-

²³ SCHIMIDT, Martha Halfeld Furtado de Mendonça. O Assédio Moral no Direito do Trabalho. **Revista do TRT da 9ª Região**, v.27, n. 47, Curitiba, jan./jul. 2002, p. 180-181.

²⁴ HELOANI, José Roberto Montes. Assédio Moral – um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. In: **RAE- eletrônica** – v. 3 · n. 1 · jan-jun/2004.

radas outras condutas mais sutis, como supervisão excessiva, críticas excessivamente rigorosas, simplificação das tarefas, sonegação de informações, isolamento da atividade laboral.²⁵

As formas do assédio moral podem, portanto, ser diversas. Kahale Carrillo²⁶ assevera que as principais características do assédio são situações de conflito interpessoal ou grupal, com intuito de arrasá-los. O referido autor define um prazo para a caracterização do assédio, afirmando que este se dá a partir do instante em que uma ou várias pessoas decidem exercer sobre outra uma violência psicológica extrema, por meio de várias atitudes, por pelo menos seis meses e com repetição de no mínimo uma vez por semana, de modo a corroer sua autoestima. Esse elemento temporal considerado pelo autor como prazo mínimo de persistência da agressão para a caracterização do assédio moral, nos parece um tanto inconsistente. Não há, segundo o autor, nenhum critério científico para o estabelecimento desse prazo. Ademais, a depender da forma e da intensidade da agressão, seria exigir demais da vítima que a suportasse por tanto tempo.

Quanto às formas de assédio, destacamos algumas atitudes mais comuns, como piadas acerca de atributos físicos ou a respeito da religião ou orientação sexual da vítima. O isolamento ou exclusão da vítima também são estratégias bastante comuns. Outros comportamentos importantes também são a intromissão em sua vida privada, ameaças de violência, humilhação, inferiorização e ridicularização, especialmente perante colegas ou superiores; instigação dos colegas contra a vítima; divulgação de informações falsas e até mesmo o assédio sexual. São, portanto, tentativas de desestabilizar a vítima emocional e profissionalmente, o que faz com que esta perca gradativa-

²⁵ PEIXOTO, Osvaldo da Silva; PEREIRA, Ivone Vieira. Assédio moral no trabalho: repercussões sobre a saúde do trabalhador. In: **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**. Vol. 3, No 2, p. 135-7, ago-dez. Belo Horizonte, 2005. p. 136.

²⁶ KAHALE CARRILLO, Djamil Tony. El acoso moral en el trabajo (“mobbing”): Delimitación y herramientas jurídicas para combatirlo. **Gaceta Laboral**, jan. 2007, vol.13, no.1, p.76-94.

mente sua autoconfiança e interesse pelo trabalho.²⁷ O objetivo é destruir a vítima por meio de uma vigilância acentuada e constante, fazendo com que ela se isole do grupo familiar e de amigos, recorrendo muitas delas ao uso e/ou abuso de álcool e drogas. Com isso, o assediador livra-se da vítima, que é forçada a pedir demissão ou é demitida por “insubordinação”. Insubordinação esta que foi criada pelo empregador, simulando uma justa causa.²⁸ Kahale Carrillo²⁹, de forma inovadora, nos destaca algumas formas de assédio moral, e diferencia esse conceito tradicional ora tratado, de outras formas de assédio no trabalho, numa classificação muito interessante. Para ele, há, no assédio tradicional, duas formas básicas de assédio moral: o assédio moral vertical e o horizontal. No assédio horizontal, as práticas ofensivas se dão entre trabalhadores do mesmo nível hierárquico. No vertical, as práticas ocorrem entre trabalhadores de níveis hierárquicos distintos, podendo ser ascendente ou descendente. Tratar-se-á de assédio moral vertical ascendente, se o acoassador for de hierarquia inferior à da vítima, sendo essa a forma a menos comum de todas. No assédio moral vertical descendente, o mais comum e frequente de todos, temos um superior hierárquico acoassando um de seus subordinados. É também denominado “*bossing*”, (*boss*, do inglês, significa chefe) e faz parte de uma política da empresa de perseguição a um trabalhador ou grupo de trabalhadores, por razões de organização de redução de pessoal, ou simplesmente para livrar-se de trabalhadores indesejados. O “*bossing*” é, portanto, uma decisão de acoassar a vítima, que parte da organização, podendo também derivar-se da necessidade psicopatológica de agredir, controlar e destruir de um indivíduo. Nesse caso, as próprias organizações ou empresas promovem e estimulam o assédio, por meio de recompensas.

²⁷ REIS, Adriana. Entrevista com Roberto Heloani: Assédio Moral: a violência invisível. In: **Psicologia Brasil**. ano 4, n. 33, São Paulo: Criarp, 2006, p. 06-11.

²⁸ REIS, Adriana. Op. cit.

²⁹ KAHALE CARRILLO, Djamil Tony. El acoso moral en el trabajo (“*mobbing*”): Delimitación y herramientas jurídicas para combatirlo. **Gaceta Laboral**, jan. 2007, vol.13, no.1, p.76-94.

Heinz Leymann³⁰ conceituou o assédio moral como ações negativas, contra uma ou várias pessoas, de maneira a negar-lhes a comunicação com uma pessoa, durante um longo período, marcando, dessa forma, as relações entre os autores e as vítimas, podendo-se afirmar que algumas características essenciais do assédio moral no trabalho são a confrontação e o constrangimento. A ideia inicial de Leymann diferenciava o assédio de outras formas de conflito. Para o autor, pioneiro no estudo do tema, o que distingue o assédio dos demais tipos de conflito é a assimetria entre o agressor e a vítima. O referido autor concebia os conflitos de maneira geral, como aqueles que se davam entre pares, ou seja, pressupunha a existência de uma simetria nas relações. Leymann³¹ considerava como elemento diferenciador do assédio moral a assimetria na relação laboral, ou seja, a vítima sempre deveria ocupar uma posição de inferioridade em relação ao assediador. Pensamos que essa inferioridade na relação laboral não necessariamente é de natureza hierárquica. Podemos perceber o assédio entre pares ou até mesmo o assédio ascendente. Nesses casos, ainda que haja uma igualdade entre os sujeitos envolvidos, podemos ter essa assimetria aventada por Leymann, pois as formas de “empoderamento”³² institucional vão além das hierarquias formais. Assim, podemos ter colegas de posto que assediam seus pares moralmente, ou até mesmo empregados que assediam seus chefes, pois, ainda que estejam em uma situação laboral correspondente a de suas vítimas, essas pessoas conseguiram de alguma forma, uma liderança, um poder, que lhes dá condições de conspirar contra seus pares ou chefes, pois são capazes de manipular situações e seduzir e cooptar pessoas, promovendo um ambiente hostil e ameaçador.³³ Leymann formulou um

³⁰ LEYMANN, Heinz. **Mobbing**. Paris: Seuil, 1996.

³¹ Idem. *Ibidem*.

³² A palavra “empoderamento” é um neologismo da língua portuguesa. Na realidade, é uma adaptação para o português, do vocábulo inglês *empowerment*, que originou, também por adaptação, o vocábulo *empoderamiento* no castelhano.

³³ KAHALE CARRILLO, Djamil Tony. El acoso moral en el trabajo (“mobbing”): Delimitación y herramientas jurídicas para combatirlo. **Gaceta Laboral**, jan.

questionário, o *Leymann Inventory of Psychological Terrorization* (LIPT), em que descreveu 45 formas de comportamento amorais, e estabeleceu como critério para caracterização do assédio moral, a presença de pelo menos um dessas 45 condutas previstas no questionário, por pelo menos uma vez por semana, num intervalo de pelo menos 6 meses.³⁴

Carrillo³⁵ destaca, de maneira interessante, como forma de assédio, a denominada síndrome de *burnout*, de que trataremos oportunamente, afirmando ser esta uma forma de assédio reconhecida pelos tribunais da Espanha. Trata-se de uma síndrome resultante da pressão sofrida pelo trabalhador, por um processo em que se acumula um grave estresse gerado pela desproporção entre a responsabilidade e a capacidade de se recuperar do empregado, acarretando-lhe problemas de saúde.

Busca-se, propositalmente, uma violência que não deixe rastros, visando unicamente a deteriorar física e psicologicamente a vítima. Costuma-se agregar colaboradores a esse processo de aviltamento moral da vítima – sobretudo se o assediador é um superior hierárquico –, seja por corrupção ou por coação direta do assediador. Nesses casos, pode-se falar em gangue ou grupo de acozadores. O assédio moral é mais frequente em funções cujos trabalhadores normalmente têm grande capacidade de empatia, sensibilidade e atenção para com as necessidades de outras pessoas, qualidades estas que o assediador não possui. A estratégia é então destruir essas qualidades do seu entorno como forma de afirmar para si uma forma de poder. Destruindo pessoas que possuem empatia, o assediador destrói essa qualidade do ambiente laboral, criando para si uma esfera de poder. Em contrapartida, o setor em que menos ocorre o assédio moral é o setor de produção, principalmente de produção técnica.

2007, vol.13, no.1, p.76-94.

³⁴ KAHALE CARRILLO, Djamil Tony. El acoso moral en el trabajo (“mobbing”): Delimitación y herramientas jurídicas para combatirlo. **Gaceta Laboral**, jan. 2007, vol.13, no.1, p.76-94..

³⁵ Idem. *Ibidem*.

ca. Nesse setor, a violência, quando aparece, é mais direta e mais bem definida. Quanto mais alto é o nível sociocultural e mais alta a hierarquia numa empresa, mais sofisticada, perversa e sutil é a violência.³⁶

Haveria discussão sobre a obrigatoriedade dos danos psíquicos para a caracterização do assédio moral. No entanto, entendemos não ser obrigatória a existência de danos psíquicos, pois a Constituição Federal de 1988 protege, não apenas a integridade psíquica, mas acima de tudo a moral. Ademais, se tal elemento fosse intrínseco ao assédio moral, a proteção jurídica dependeria das características da vítima e não do ato ofensor, negando-se à vítima a proteção devida. De modo que se protege o sujeito não apenas da lesão ao direito, mas também da ameaça de lesão a seus direitos.

Portanto, podemos conceber o assédio moral como uma forma bastante requintada e sutil de violência inculpada por uma nova sociabilidade no trabalho ensejada pela nova fase do capitalismo que se nos apresenta, denominada por alguns autores de sociedade pós-industrial ou sociedade do conhecimento. Se a violência é clara e explícita, estamos diante das formas tradicionais de violência no trabalho, não se tratando, portanto, de assédio moral. Para que acendam as luzes de alerta-vermelho do assédio moral, é necessário que a violência se dê de forma não explícita, velada, indireta, sutil e, por conseguinte, mais perversa e sofisticada.³⁷

Assédio moral e síndrome de *Burnout* – organização do trabalho

Nos anos 90, iniciou-se uma série de mudanças estruturais na economia brasileira. A abertura comercial foi um capítulo especial dessas mudanças. Iniciada no governo Collor e am-

³⁶ EDREIRA, Maria José. Fenomenología del Acoso Moral. In: *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*. v. 36, 2003. p. 131-151.

³⁷ EDREIRA, Maria José. Fenomenología del Acoso Moral. In: *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*. v. 36, 2003. p. 131-151.

pliada no governo Cardoso, essa abertura rompeu com a política vigente desde 1930 de substituição das importações³⁸.

Sob o argumento de que a obsoleta legislação trabalhista – da era Vargas – impedia ou dificultava a criação de empregos, iniciaram-se – no segundo mandato de Fernando Henrique – as medidas de “flexibilização” do estatuto trabalhista³⁹.

Houve, então, dois tipos de flexibilização – tanto dos regimes de trabalho (jornadas, salários, turnos, etc.), quanto à flexibilização dos direitos trabalhistas – assegurados pela CLT – sendo esta um tipo de desregulamentação⁴⁰. Isso tornou ainda maior a vulnerabilidade do trabalhador, trazendo nefastas consequências para as relações de trabalho, pois o ambiente de trabalho se torna, então, não somente precário, mas também hostil, graças à permanente ameaça do desemprego e aos novos processos produtivos e de métodos de gestão de pessoal. Nesse mesmo diapasão, José Roberto Heloani (REIS, 2006), obtempera que a situação do trabalhador se tornou mais frágil, pois ele se tornou mais descartável e essa maior oferta de mão de obra qualificada tornou-se um “convite” ao assédio moral.

A síndrome de *burnout*, um transtorno relacionado ao trabalho, causado por estresse crônico, cujos sintomas são: a *baixa realização profissional*, a *exaustão emocional*, que gera uma falta de envolvimento emocional com a profissão e um desânimo ou apatia em relação ao trabalho, e, por conseguinte, o distanciamento para com os alunos, ou *despersonalização*, que aparece na forma de endurecimento afetivo e falta de empatia. Portanto, o estresse laboral parece um elemento chave para o adoecimento dos trabalhadores, tendo por causas o medo do desemprego, a deficiência dos canais de comunicação entre chefia e subordinados e entre corpo docente e discente, a baixa ou ausente realização econômico-profissional e o assédio moral.

³⁸ COSTA, Márcia da Silva. O Sistema de Relações de Trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 20, n° 59, outubro, 2005. p. 111-170.

³⁹ Idem. Ibidem.

⁴⁰ Idem.

Assédio moral e saúde do trabalhador

O trabalho requer um grande investimento afetivo, além de ter lugar de destaque na vida das pessoas, pois é fonte de subsistência e de posição social. Por isso, a falta de trabalho ou mesmo as ameaças de perda de emprego – inculpidas pela possibilidade de substituição iminente do empregado, na lógica fordista – geram sofrimento psíquico e abalam o valor subjetivo que a pessoa se atribui, provocam angústia, insegurança, desânimo e desespero. Isso pode caracterizar quadros depressivos e/ou ansiosos (MS; OPAS, 2001). Ou seja, a reestruturação produtiva mitigou a significação do trabalho, que passou a ser fonte de significativo sofrimento psíquico, de ameaça à integridade física e/ou mental do trabalhador. Por isso, a cultura organizacional é um elemento de fundamental importância no processo saúde-doença, pois delinea as formas de sociabilidade e de comunicação dentro do ambiente de trabalho, decisivas para a saúde mental do trabalhador. Portanto, em ambientes onde organização do trabalho é rígida, e, por conseguinte, a comunicação é precária, ou seja, sem liberdade para a expressão das insatisfações dos trabalhadores, bem como suas sugestões, há fortes tensões e, por conseguinte, muito sofrimento psíquico e transtornos mentais. E o sofrimento e a insatisfação do trabalhador independem de um quadro nosológico, ou seja, aparecem muito antes da manifestação de um transtorno mental e respondem por grande parte do absenteísmo (MS; OPAS, 2001).

A exigência de concentração e de atenção, o controle excessivo, a despersonalização, típicos das formas de organização do trabalho fordista/taylorista e sobretudo a toyotista, estão diretamente relacionados à fadiga crônica e ao *burnout* – síndrome caracterizada pela exaustão emocional, despersonalização e autodepreciação, própria de profissões que lidam diretamente com o sofrimento humano e do profissional⁴¹. A principal con-

⁴¹ FREIRE, Paula Ariane.. Assédio moral, reestruturação produtiva e síndrome de burnout em docentes. **Revista de Psicologia da Universidade do Porto**. Porto, jan/2010. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/>

sequência do estresse no ambiente de trabalho é a síndrome de *burnout*, um transtorno relacionado diretamente com a organização do trabalho.

O vocábulo ***Burnout*** é uma composição de *burn*, que significa queima e *out*, exterior, sugerindo assim que a pessoa com esse tipo de estresse consome-se física e emocionalmente, significa, então, queimar-se pelo trabalho, ou seja, refere-se aos processos de esgotamento psicológico vivenciados em relação ao trabalho (Santini, 2004).

A ***Síndrome de Burnout*** também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional (CID-10: Z73.0), pode ser definida como uma das conseqüências mais marcantes do estresse profissional, e se caracteriza por exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e todos. É, portanto, uma forma de sofrimento psíquico relacionada ao trabalho e enseja as mesmas alterações fisiopatológicas do estresse (Vieira et al). Sendo uma reação à tensão emocional crônica gerada pelo contato direto, excessivo e estressante com o trabalho, a síndrome leva o indivíduo a perder o interesse pelo trabalho, de modo que qualquer esforço pessoal pareça inútil. Essa síndrome – segundo alguns autores – se refere a um tipo de estresse ocupacional e institucional com predileção para profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, principalmente quando esta atividade é considerada de ajuda (médicos, enfermeiros, professores). Entendemos, no entanto, que a síndrome de *burnout* não está visceralmente ligada a determinadas profissões que têm por sua natureza constitutiva o cuidado com outras pessoas que seus sintomas não são desencadeados pela natureza de pelo contato próximo com os seus usuários. O *burnout* é determinado pelo modo de gestão do trabalho, caracterizado por pouca ou nenhuma autonomia, sobrecarga de tarefas e insegurança em relação a estas, falta, instabilidade no emprego, sentimento de desmoralização no ambiente de trabalho, sentimento de injustiça, um controle quantitativo e qualitativo do

trabalho, a falta de suporte da chefia e dos colegas, somados à predisposição intrínseca do indivíduo⁴². Podemos então entender a síndrome como sendo um corolário de uma forma de organização do trabalho.

A síndrome de *burnout*, portanto, é um construto recente em saúde mental. Não se trata ainda de uma síndrome clínica e sim de um diagnóstico de situação laboral, como é classificada pela CID-10. O fator determinante parece ser a incapacidade de o trabalhador atingir um ideal, ou seja de atingir as metas estipuladas pela organização do trabalho.

Referencial teórico

Os transtornos mentais relacionados ao trabalho são responsáveis por 14,2% das aposentadorias por invalidez e por 9,1% das causas de auxílio-doença na década de 1980.⁴³

O assédio moral pode causar ou agravar muitos transtornos psicopatológicos, psicossomáticos e comportamentais. Porém, ainda não se tem uma estimativa estatística de quantos trabalhadores, vítimas de assédio, sofreram algum tipo de consequência em sua saúde. Isso obviamente depende da duração e da intensidade dos estímulos agressores e também das capacidades idiossincrásicas de cada indivíduo, as denominadas “predisposições” ou “fatores intrínsecos”.⁴⁴

Segundo a OMS⁴⁵, os sintomas podem ser psicopatológicos, psicossomáticos ou comportamentais. Incluem-se no rol dos psi-

⁴² VIEIRA, Isabela; RAMOS, Andréia; MARTINS, Dulcéia; BUCASIO, Érika; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria; FIGUEIRA, Ivan; JARDIM, Sílvia. Burnout na clínica psiquiátrica: relato de um caso. In: **Revista de Psiquiatria Clínica do Rio Grande do Sul**. vol. 28 (3), set-dez/ 2006. pp. 352-356.

⁴³ ROUQUAYROL, Maria Zélia. **Epidemiologia & Saúde**. 4.ed. Rio de Janeiro: Medsi, 1993.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Sensibilizando sobre el acoso psicológico en el trabajo**: Orientación para los profesionales de la salud, tomadores de decisiones, gerentes, directores de recursos humanos, comunidad jurídica, sindicatos y trabajadores. Milano, 2004. Serie Protección de La Salud de los Trabajadores. n. 4.

copatológicos todos os sintomas ou síndromes de ansiedade, depressão (incluindo apatia, insônia, pensamento introvertido, problemas de concentração, humor depressivo, perda de interesse por coisas ou situações que antes lhe despertavam, introversão, insegurança, falta de iniciativa, melancolia, pesadelos etc.), mudanças de humor (ciclotimia), e irritabilidade (distimia), melancolia, hiper-reatividade, reações de evasão e de medo.⁴⁶

Os sintomas psicossomáticos incluem todos os sintomas físicos, mas que têm uma origem ou uma gênese psíquica, como hipertensão arterial, ataques de asma brônquica, palpitações, dermatites, úlceras estomacais, doenças coronárias, enxaqueca, perda de equilíbrio (labirintite ou síndrome de Menière), torcicolos, lumbagos, queda de cabelo (alopecia), dores musculares e/ou articulares de origem tensional, e estresse.

Finalmente, os sintomas comportamentais se traduzem em reações agressivas (consigo mesmo ou com outras pessoas do convívio social), transtornos alimentares, aumento no consumo de álcool e/ou drogas, aumento do tabagismo, disfunção sexual e isolamento social.⁴⁷

A depressão e o transtorno do estresse pós-traumático e a ansiedade generalizada são as doenças psiquiátricas mais frequentemente diagnosticadas em pacientes que sofreram assédio moral, segundo a OMS. A OMS ainda assinala que há também o chamado 'transtorno adaptativo', que consiste em uma condição psiquiátrica decorrente de uma resposta individual a estressores, juntamente com algumas mudanças sociais na vida do indivíduo afetado. Os sintomas são sinais de aflição e incapacidade para trabalhar ou desempenhar outras atividades⁴⁸.

As consequências para a saúde do trabalhador são inexoráveis. Estima-se que o assédio é uma das causas mais importantes de estresse laboral. Na capital do Chile, Santiago, 25% dos trabalha-

⁴⁶ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Sensibilizando sobre el acoso psicológico en el trabajo:** Orientación para los profesionales de la salud, tomadores de decisiones, gerentes, directores de recursos humanos, comunidad jurídica, sindicatos y trabajadores. Milano, 2004. Serie Protección de La Salud de los Trabajadores. n. 4.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Idem.

dores padecem de estresse, o que provoca 12% das licenças por mais de uma semana de trabalho naquele país⁴. Em Porto Rico, um estudo feito para identificar comportamentos de assédio e suas consequências físicas e psicológicas para os trabalhadores, revelou que tais consequências são deletérias para a saúde humana: 72% sofreram de ansiedade e nervosismo; 69% tiveram problemas de memória e irritabilidade; 68%, dores musculares; 64% manifestaram dificuldades de concentração, depressão, sono interrompido, tristeza, dentre outros.⁴⁹

A síndrome de *burnout* está frequentemente relacionada – na literatura – a determinadas profissões como professores e profissionais da saúde, ou seja, se refere a um tipo de estresse ocupacional e institucional com predileção para profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, principalmente quando esta atividade é considerada de ajuda (médicos, enfermeiros, professores). No entanto, há evidências mais consistentes de que a síndrome de *burnout* não está necessariamente ligada a profissões cuja natureza constitutiva seja o cuidado com outras pessoas e que seus sintomas não são desencadeados pelo contato próximo com os seus usuários. Será mais lógico concluir que *burnout* é determinado pelo modo de gestão do trabalho, caracterizado por pouca ou nenhuma autonomia, sobrecarga de tarefas e insegurança em relação a estas, instabilidade no emprego, sentimento de desmoralização no ambiente de trabalho, sentimento de injustiça, um controle quantitativo e qualitativo do trabalho, a falta de suporte da chefia e dos colegas, somados à predisposição intrínseca do indivíduo⁵⁰. Segundo Maslach, o *burnout* não é uma síndrome clínica, mas um diagnóstico de situação de trabalho.⁵¹

⁴⁹ FREIRE, Paula Ariane. O assédio moral e a saúde mental do trabalhador. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. v. 6, n. 2. Rio de Janeiro, jul./out. 2008. p. 367-380.

⁵⁰ VIEIRA, Isabela; RAMOS, Andréia; MARTINS, Dulcélia; BUCASIO, Érika; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria; FIGUEIRA, Ivan; JARDIM, Sílvia. Burnout na clínica psiquiátrica: relato de um caso. In: **Revista de Psiquiatria Clínica do Rio Grande do Sul**. vol. 28 (3), set-dez/ 2006. pp. 352-356.

⁵¹ MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job

Conclusões parciais

O presente trabalho encontra-se em andamento e, portanto, ainda não foi levado a termo, em suas considerações finais.

Até o presente, podemos então entender a síndrome como sendo um corolário de uma forma de organização do trabalho, que pode ser mais precária em alguns tipos de instituição que prestam serviços médicos, de cuidados à saúde ou educacionais, daí esta síndrome ser mais frequente nesses profissionais.

Por conseguinte, a síndrome de *burnout* e o assédio moral são um corolário da organização do trabalho precária e patológica, podendo a síndrome de *burnout* decorrer do assédio moral.

Referencias bibliográficas

ALKIMIN, Maria Aparecida. **Assédio moral na relação de emprego**. Curitiba: Juruá, 2005.

BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BARRETO, Margarida Maria Silveira. **Violência, Saúde e Trabalho: uma jornada de humilhações**. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **O que é assédio moral ?**. Disponível em: <http://www.assediomoral.org/site/assedio/AMconceito.php>, 2004. Acesso em: maio 2007.

BITTAR, Carlos Alberto. **Os Direitos da Personalidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

CAMPOS, Rose. Assédio moral e constante. **Psique: Ciência e Vida**. Ano I. n. 04. São Paulo: Escala, 2006. p. 40-47.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. In: **Psicologia em Estudo**. v. 07, n. 01. jan/jun. Maringá, 2002.

CLOT, Yves. **Le travail sans l'homme**: pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris: La Découverte, 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

COSTA, Márcia da Silva. O Sistema de Relações de Trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 20, nº 59, outubro, 2005. p. 111-170.

EDREIRA, Maria José. Fenomenología del Acoso Moral. In: *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*. v. 36, 2003. p. 131-151.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paula Ariane. O assédio moral e a saúde mental do trabalhador. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. v. 6, n. 2, jul./out. 2008. p. 367-380.

EDREIRA, Maria José. Assédio moral, reestruturação produtiva e síndrome de burnout em docentes. Revista de Psicologia da Universidade do Porto. Porto, jan/2010. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0509.pdf>.

FONTE, Cesaltino Manuel Silveira da. **Adaptação e Validação para Português do Questionário de Copenhagen Burnout Inventory (CBI)**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Economia da Saúde) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra. 2011.

GIDDENS, Anthony. **Para Além da Esquerda e da Direita**. São Paulo: Unesp, 1996.

GUEDES, Márcia Novaes. **Terror Psicológico no Trabalho**. São Paulo: LTr, 2003.

GUIMARÃES, Artur; RODRIGUES, Brígida. Remédios para o professor e a educação. In: Nova Escola, edição 211, abr/2008. São Paulo: Abril, 2008.

HELOANI, José Roberto Montes. Assédio Moral – um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. In: **RAE- eletrônica** – v. 3 · n. 1 · jan-jun/2004.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o Assédio Moral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

KAHALE CARRILLO, Djamil Tony. El acoso moral en el trabajo (“mobbing”): Delimitación y herramientas jurídicas para combatirlo. **Gaceta Laboral**, jan. 2007, vol.13, no.1, p.76-94..

KAPLAN, Harold I., SADOCK, Benjamin J., GREBB, Jack A. **Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEYMANN, Heinz. **Mobbing**. Paris: Seuil, 1996.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **Qualidade de Vida no Trabalho - QVT: Conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Atlas, 2003. LUNA, Manuel. **Acoso Psicológico en el Trabajo**. Madrid: GPS-Madrid, 2003. MASLACH, Christina. **Burned-out: Human Behavior**. v.5, n. 9, p. 22 - 26, 1976.

_____; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job burnout. **Annual Review of Psychology**. 2001;52:397-422.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Psicodinâmica do Trabalho. In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley (Orgs.). **Saúde mental & trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 130-142. Disponível em: http://dmtem-debate.com.br/userfiles/file/artigos/MERLOPsicodinamica_do_trabalho.pdf.

Ministério da Saúde do Brasil e Organização Pan-Americana da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde**. Brasília, 2001.

NUNES FILHO, Eustáquio Portella; BUENO, João Romildo; NARDI, Antônio Egídio. **Psiquiatria e Saúde Mental**. São Paulo: Atheneu, 2000.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. Observações sobre os direitos morais do trabalhador e suas formas de configuração e violação. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região**, v. 28, n. 51, Curitiba, jul./dez. 2003. pp. 322-323.

POSSAS, Cristina. **Saúde e Trabalho: a Crise da Previdência Social**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10ª revisão. 9. ed. v. 01. São Paulo: Edusp, 2003.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Sensibilizando Sobre el Acoso Psicológico en El Trabajo**. Serie Protección de la Salud de los Trabajadores. n. 04. Genbra, 2004.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho do século XX**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

REIS, Adriana. Entrevista com José Roberto Heloani: assédio moral – a violência invisível. In: **Psicologia Brasil**, ano 4, n. 33. agosto/2006. p. 7-11.

ROUQUAYROL, Maria Zélia. **Epidemiologia & Saúde**. 4.ed. Rio de Janeiro: Medsi, 1993.

SANTINI, Joarez. Síndrome do Esgotamento Profissional: Revisão Bibliográfica. In: **Movimento**. v. 10, n. 01, jan-abr. Porto Alegre, 2004. pp. 183-209.

Fábio Fernandes Villela (Org.)

SCHMIDT, Marta Halfeld Furtado de Mendonça. O Assédio Moral no Direito do Trabalho. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região**, v. 27, n. 47, Curitiba, jan./jul. 2002, pp. 180-181.

VIEIRA, Isabela; RAMOS, Andréia; MARTINS, Dulcéia; BUCASIO, Érika; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria; FIGUEIRA, Ivan; JARDIM, Sílvia. Burnout na clínica psiquiátrica: relato de um caso. In: **Revista de Psiquiatria Clínica do Rio Grande do Sul**. vol. 28 (3), set-dez/ 2006. pp. 352-356.



Uma estratégia para escolas multisseriadas e a formação do trabalhador toyotista no campo.

Júlia Mazinini ROSA⁵²

Maria Cristina dos Santos BEZERRA⁵³

RESUMO:

O Escola Ativa é uma estratégia para a multissérie assumida pelo Banco Mundial na passagem dos anos 80 para os anos 90 como um dos pilares para as reformas educacionais neoliberais empreendidas na América Latina. O contexto de nascimento, desenvolvimento e expansão do programa foi a reestruturação produtiva e a disseminação do modelo toyotista de organização do trabalho. O Escola Ativa está fundamentado no construtivismo e tem como finalidade elevar a qualidade da escola multisseriada propondo um currículo “flexível”. O que este trabalho acrescenta ao que se conhece sobre o programa é uma possível relação entre alguns princípios da organização e filosofia toyotistas e a metodologia oferecida pelo Escola Ativa às salas multisseriadas.

Palavras-chave: Escola Ativa, toyotismo, gestão escolar.

ABSTRACT:

The Active School is a strategy for multigrade schools, assumed by the World Bank in the passage of 80's to 90's as part of neoliberal educational reforms undertaken

⁵² Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). FAPESP. E-mail: jrmazinini@gmail.com

⁵³ Doutora em Educação. Departamento de Educação (Ded). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). CNPq. E-mail: cbezerra@ufscar.br

en in Latin America. The context of birth, development and expansion of the Active School was production restructuring and the dissemination of toyotism. The Active School is based on constructivism and aims to raise the quality of multigrade schools curriculum proposing a “flexible” curriculum. What this study adds to what is known about the program is a possible relationship between some principles of toyotism philosophy and and the methodology offered by Active School to multigrade classes.

Key-words: Active School, toyotism, school managing.

A crise econômica da década de 1970 marcou uma série de mudanças sociais que têm ocorrido mundialmente como resposta a ela e que caracterizam uma nova fase de acumulação do capital, chamada por Harvey (2005) de regime de acumulação flexível. O ponto fundamental deste momento histórico, de acordo com Hobsbawm (1995, p. 393-407), é o triunfo do sistema capitalista, a desarticulação da classe trabalhadora e a queda do “socialismo real”. Em outras palavras, para o capital, houve a necessidade de um intenso controle da luta de classes.

Neste contexto, o consenso keynesiano em torno do crescimento, do pleno emprego e da equidade foi substituído pelo consenso neoliberal, em torno dos equilíbrios macroeconômicos, da competitividade global, da eficácia empresarial e individual. Houve a necessidade de restaurar a ordem no mundo do trabalho, enquanto se libertava o capital da regulamentação estatal keynesiana (FIORI, 1998, p. 117).

Esta restauração no mundo do trabalho apoiou-se na *flexibilidade* dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo: o modelo predominante de produção em massa de produtos padronizados com formação de grandes estoques (taylorismo/fordismo) foi substituído por produção em pequenos lotes de produtos variados baseada na demanda e sem estoques, o toyotismo. O trabalho, antes baseado em alto grau de especialização de tarefas, passou a

demandar do trabalhador a realização de múltiplas tarefas: o mercado de trabalho passa a demandar um trabalhador *flexível* (MONTAÑO e DURIGETTO, p. 181; HARVEY, 2005. P. 167).

O toyotismo nasceu no Japão na década de 1950, conduzido por Taiichi Ohno. A partir da crise estrutural do capital na década de 1970, o toyotismo transcendeu os limites do Japão, adquiriu dimensão universal e tornou-se momento predominante no regime de acumulação flexível (ALVES, 2009, p. 98).

Para Alves (2009, p. 100-102), a importância do toyotismo está no fato de que ele é a ideologia orgânica do capital no momento atual de acumulação e acabou se tornando senso comum da produção de valor. O discurso de Ohno, de acordo com o autor, pode ser caracterizado como dúplice, pois, apesar de tratar da gestão da produção, o faz partindo da gestão do trabalho vivo, o que implica no aumento da taxa de exploração. O toyotismo é, portanto, uma organização da produção no capital, resultado do processo de luta de classes que se desenvolveu no final do século XX (idem, p. 109-110).

O toyotismo virou senso comum, pois seus protocolos de organização atingiram empreendimentos capitalistas não apenas na indústria, mas também na área de serviços e até mesmo na administração pública. Todo empreendimento capitalista acaba sendo coagido pela concorrência a adotar os princípios da matriz ideológica toyotista, mesmo que estes empreendimentos não participem da criação de valor, como é o caso da administração pública (ALVES, 2007, p 157).

Em contraposição ao taylorismo/fordismo, o sistema Toyota de produção tem as seguintes características: 1) produção variada, bastante heterogênea e vinculada à demanda; 2) fundamentada no trabalho em equipe, demandando um trabalhador que desempenhe multivariada de funções; 3) o melhor aproveitamento possível do tempo de produção (*just in time*), com reposição mínima de peças e de estoque (ANTUNES, 2012, p. 196).

Para Alves, o toyotismo, simultaneamente, rompe e dá continuidade ao fordismo/taylorismo, pois, por um lado, o que este

modelo faz é articular a racionalização do trabalho intrínseca aos modelos anteriores com as novas necessidades de acumulação capitalista. Por outro, rompe com a lógica anterior ao representar um controle do elemento subjetivo da produção, o que colocaria o toyotismo no interior de uma nova subsunção do trabalho ao capital (ALVES, 1999, p. 97- 98).

O controle do elemento subjetivo, para Alves, seria um taylorismo às avessas. Fazendo referência aos escritos de Gramsci sobre o taylorismo, ele explica: o taylorismo buscou desenvolver no trabalhador capacidade para o trabalho mecanicista, atitudes automáticas e maquinais. O trabalhador qualificado era aquele desinteressado intelectualmente, porém, altamente “mecanizado”. Assim, a mente do trabalhador ficava livre para outras ocupações, o que seria o “calcanhar de Aquiles” deste modelo, pois esta “mente livre” possibilitava ideias pouco conformistas. (ALVES, 2009, p. 113).

É como se o taylorismo fosse uma racionalidade incompleta, que foi, mais tarde, completada pelo toyotismo, por meio de uma articulação entre coerção capitalista e consentimento operário (ALVES, 2000, p. 10). Por meio da linguagem do “managing”, o toyotismo apela à administração participativa e, ao “gerenciamento pós-moderno” e à concepção do trabalhador como “colaborador” do processo produtivo. Como colaborador, o operário deve engajar-se, comprometer-se com a empresa, assim o toyotismo apela para o envolvimento subjetivo do trabalhador (ALVES, 2009, p. 115-116).

O antigo operário, agora “colaborador”, é executor de um trabalho em equipe, em um ambiente entendido como um “local de aprendizagem contínua”: a empresa (ALVES, 2009, p. 115-116). Um dos fundamentos do toyotismo, decorrente do desenvolvimento tecnológico, é a autonomia, ou automação com toque humano. Isto é, se no taylorismo o trabalhador era mecanizado, no toyotismo, deve-se “dar inteligência à máquina” (OHNO, 1997, p. 27-28). Portanto, em contraposição ao taylorismo, para o qual o homem produtivo executava um trabalho mecanicista, o trabalhador produtivo toyotista preci-

sa saber operar máquinas inteligentes, pensar muito, resolver problemas, ter habilidades cognitivo-comportamentais pró-ativas e estar sempre disposto a aprender. Mas o intelecto do operário toyotista está orientado à racionalidade instrumental do capital e não ao pensamento crítico. Este deve ser combatido nos locais de trabalho e nas instâncias de reprodução social. Sob a égide do toyotismo, a mente do trabalhador não está mais livre para os pensamentos pouco conformistas (ALVES, 2009, p. 115-116)

O ambiente de trabalho no toyotismo é visto como um local de constante aprendizado. Ohno compara o trabalho em equipe ao esporte, sendo que o supervisor da fábrica é visto como o treinador do time (OHNO, 1997, p. 130).

Nesta direção, são criados os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) na empresa. Os círculos são parte da concepção de Qualidade Total e consistem em um grupo de “educação contínua”, com a finalidade de melhorar continuamente a qualidade do processo produtivo, dos produtos e dos serviços, como podemos perceber pelo trecho de um manual de Controle de Qualidade abaixo:

Enquanto os membros [do CCQ] estudam e aprendem juntos, seu potencial é plenamente realizado. Eles compreendem melhor o trabalho, conseguem ver sua importância na companhia, aumentam suas habilidades analíticas, aprendem coisas novas, não apenas sobre seu trabalho mas também sobre a empresa: a visão, a missão e as metas da empresa, suas convenções, seus parceiros, seus fornecedores e as demandas dos consumidores. Enquanto um CCQ amadurece ao longo dos anos, os membros se tornam envolvidos no incremento de esforços para a empresa, participando ativamente dela (FUKUI et al., 2003, p. 6, tradução nossa).

De acordo com o referido manual, para que essas mudanças em direção ao incremento da qualidade na empresa aconteçam, é necessário que a qualidade seja “enraizada na mente e no co-

ração de cada membro da organização (executivos, gerentes, supervisores e operários)”, pois é esperado que todos sejam “criadores de valor para os consumidores enquanto trabalham juntos em times chamados Círculos de Controle de Qualidade” (FUKUI et al., 2003, p. 5-6)

Para Antunes, os CCQ são a nova forma de apropriação do “saber fazer” intelectual do trabalhador pelo capital. Neste contexto, o despotismo torna-se mesclado com a manipulação do trabalho e com o envolvimento dos trabalhadores, por meio de um processo de internalização do trabalho alienado: “o operário deve pensar e fazer *pele e para* o capital”, o que aprofunda a subordinação do trabalho ao controle do capital (ANTUNES, 2012, p. 196, destaques no original).

A *flexibilidade*, categoria central do novo regime de acumulação, é também o princípio nuclear do toyotismo. A produção é flexível, as habilidades do trabalhador devem ser flexíveis, assim como o salário, os mecanismos de contrato e as relações trabalhistas. O toyotismo encaixa-se bem no momento neoliberal para o qual o capitalismo deve crescer sem o controle estatal das taxas de desemprego (como ocorria no Estado keynesiano). Para seu criador, a fábrica toyotista deve funcionar com número menor de trabalhadores (OHNO, 1997, p. 65).

1. Trabalho e educação: relação entre o processo produtivo e o pensamento pedagógico contemporâneo.

Nas novas condições de trabalho a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores é reforçada. É necessário educar/formar um trabalhador flexível, polivalente, que domine conceitos gerais e abstratos (SAVIANI 2010, p. 429).

As transformações no mundo do trabalho guiam tanto as políticas educacionais quanto as teorias educacionais e pedagógicas. Eidt (2010, p. 161-166) alerta para o fato de que teorias educacionais não são criadas abstratamente, mas são, em grande medida, determinadas pelas necessidades do sistema

produtivo. Para ela, o movimento escolanovista foi decorrente das mudanças econômicas que ocorreram na passagem do século XIX para o século XX, marcadas pela organização da produção pelo taylorismo/fordismo. Do mesmo modo, o construtivismo como teoria pedagógica pode ser entendido como decorrente da reestruturação produtiva apoiada no toyotismo.

As correntes pedagógicas hegemônicas são uma corrente ampla que orienta políticas educacionais. Como parte desta corrente, temos a “pedagogia das competências”, a “pedagogia do aprender a aprender”, o construtivismo (DUARTE, 2001, p. 35) ou “neoprodutivismo” (“neoescolanovismo”, “neoconstrutivismo”) (SAVIANI, 2010, p. 425). Esta corrente ampla tem como base comum princípios do movimento escolanovista da primeira metade do século XX e filiação ideológica liberal.

É importante destacar o lema que aparece frequentemente nessas correntes pedagógicas, conhecido como aprender a aprender, que tem origem no pensador escolanovista John Dewey. Para Saviani (2010, p. 432) o significado deste lema para a escola nova estava ligado à valorização do relacionamento e da convivência das crianças entre si e com os adultos, e de sua adaptação à sociedade. A sociedade da época, vista como um organismo em que cada sujeito tem o seu papel determinado, em benefício do corpo social, vivia a economia em expansão da Era de Ouro do Capitalismo e era propiciada pelas políticas do pleno emprego da doutrina keynesiana, o que conferia ao aprender a aprender um sentido otimista. No contexto atual, aprender a aprender tem outro significado: liga-se à necessidade de atualização constante do sujeito para aumentar sua possibilidade de ser empregado, já que o mercado atual não lhe dá garantias de emprego.

Uma das características do aprender a aprender que está inteiramente de acordo com o toyotismo, é a formação de trabalhadores conformistas. Como vimos, não há espaço para o pensamento crítico na empresa capitalista, mas para atividades intelectuais que sirvam à racionalidade do processo produ-

tivo. Esta educação para o conformismo nas pedagogias hegemônicas foi analisada por Duarte (2005).

O autor destaca o caráter adaptativo das pedagogias do aprender a aprender, ao fazer uma análise do pensamento de Piaget. Uma de suas tendências é o relativismo subjetivista: quando Piaget se refere à possibilidade de acessarmos a verdade ou o conhecimento, afirma, por analogia ao processo biológico de evolução de seres vivos, que o conhecimento é construção. Desta maneira, não existe, para ele, conhecimentos que sejam mais fieis ou menos fieis à realidade, mas sim conhecimentos que sejam mais ou menos elaborados. O conhecimento, para o construtivismo não é uma representação de uma realidade externa ao pensamento, mas um “instrumento mental empregado no processo de adaptação do indivíduo ao meio”. Esta adaptação é um processo de acomodação no mundo tal como é, sem considerar a possibilidade de transformação (DUARTE, 2005, p. 90-96).

Desta maneira, o caráter conformista e adaptativo do aprender a aprender também é premissa para que o indivíduo adapte-se às mudanças que ocorrem constantemente no regime de acumulação flexível. Ele precisa aprender continuamente “fragmentos de conhecimentos que possibilitem a realização de múltiplas tarefas no interior do processo produtivo” (EIDT, 2010, p. 169).

No taylorismo/fordismo a relação entre capitalista e trabalhador era mais despótica (EIDT, 2010, p, 168). Entretanto, no toyotismo, ela tende a se tornar, como resultado da captura da subjetividade operária pelo capital, mais consensual, envolvente, participativa, isto é, mais manipulatória (ALVES, 2000, p. 12)

Eidt (2010) vê uma relação entre a disciplina que o capital exige do trabalhador da empresa toyotista e a disciplina que o construtivismo pretende trabalhar no aluno.

A coerção engendra na criança uma “obrigação imperativa”, ou seja, o respeito incontestável às regras e decisões, e tem como consequência a não-superação da heteronomia em direção à autonomia intelectual

Fábio Fernandes Villela (Org.)

e moral. Piaget propõe um novo método baseado no “*self-government*”; aqui, a coerção dá lugar à cooperação, pois a igualdade, seja ela de fato ou de direito, supera a autoridade (EIDT, 2010, p. 169).

Para a autora, o construtivismo proclama o desenvolvimento nos indivíduos da solidariedade e da cooperação. Com a diminuição do egocentrismo moral e intelectual, os indivíduos seriam capazes de analisar diversos pontos de vista e colaborar para o desenvolvimento de um projeto coletivo verdadeiro. Há, para ela, uma relação entre esta ideia construtivista e o trabalho organizado em equipe do toyotismo, no qual o operário deve realizar diversas funções, diferentemente das atividades mecânicas e repetitivas do modelo taylorista (EIDT, 2010, p. 169).

2. A metodologia do Escola Ativa e os princípios toyotistas.

O programa Escola Ativa é uma estratégia educacional voltada especialmente para escolas multisseriadas, em séries iniciais do Ensino Fundamental. Surgiu na Colômbia na década de 1970, no contexto da crise econômica que deu abertura para a reestruturação produtiva em áreas rurais. O programa se desenvolveu nas décadas seguintes (1980 e 1990), com o estímulo do Estado colombiano e do Banco Mundial, no contexto da expansão capitalista no campo. Em virtude disto, acreditamos que esteja alinhado aos princípios toyotistas de organização do trabalho. O Escola Ativa foi exportado e financiado pelo Banco Mundial a partir da década de 1980 para países da periferia do capital, como parte das reformas educacionais neoliberais, carregando concepções produtivistas que envolvem conceitos de qualidade educacional, autonomia e gestão escolar participativa. No Brasil, o programa foi implantado no ano de 1997 e vigorou até o fim de 2011.

A proposta de trabalho do Escola Ativa pode ser dividida em

dois componentes que estão interconectados: o componente pedagógico, que está relacionado ao material didático e à organização da sala de aula e o componente de gestão escolar. A educação que a Escola Ativa oferece é minimalista, limita-se às séries iniciais do Ensino Fundamental e tem fundamento construtivista, o que faz com que sua metodologia não ofereça muito conteúdo teórico⁵⁴ e seja mais centrada na forma de ensinar⁵⁵.

O Escola Ativa tem como finalidade principal melhorar índices educacionais (aumentar rendimento escolar, diminuir evasão e repetência) em áreas que possuem escolas/sistemas educacionais considerados “improdutivos” (altos índices de analfabetismo e baixa escolarização), como é o caso das áreas rurais de países periféricos (BRASIL, 1999).

O Escola Ativa parte da especificidade do aluno da área rural, que passa temporadas fora da escola por ter de trabalhar no cultivo agrícola. Para diminuir a evasão e a repetência, esta estratégia sugere um currículo e uma aprovação “flexíveis” por meio do rompimento com o conceito de série:

As matérias estudadas pelo aluno não pertencem, necessariamente, à mesma série. Ele pode, por exemplo, **estar na terceira série em matemática e na segunda série nas demais matérias**. A criança deve matricular-se para **cursar a série na qual estudará a maioria das matérias** (BRASIL, 1999, p. 108).

⁵⁴ Professores e gestores entrevistados afirmam que o material do programa é “fraco” e insuficiente até mesmo para preparar os alunos para as avaliações externas, portanto, é preciso complementá-lo com livros didáticos.

⁵⁵ O que o Escola Ativa oferece é muito mais uma metodologia de ensino e um currículo flexível em termos de aprovação do que conteúdos teóricos. O programa incorpora a crítica construtivista à “escola tradicional” quando diz que a “organização tradicional” da sala ou o “método frontal” é desenhado para o “aluno médio” e gera “baixa auto-estima”, na medida em que não atinge de modo satisfatório todos os alunos de uma turma multisseriada, em diversos níveis de aprendizado. A todo o momento em que o programa se refere ao método expositivo, configura-o como negativo, ao contrário do método ativo, que proporcionaria verdadeiras situações de aprendizagem (BRASIL 1999, p. 108).

Como a escola multisseriada lida com turmas heterogêneas, de alunos em diferentes níveis de aprendizado, o sistema de aprovação flexível tem a vantagem, para o Escola Ativa, de “respeitar o ritmo” de cada aluno (BRASIL, 1999, p. 109). O material didático, concebido para formar o aluno “autônomo”, segundo o programa, serve para ajudá-lo a “aprender sozinho” e também a desenvolver a capacidade de aprender continuamente, isto é, aprender a aprender.

A sala de aula é arranjada em cantinhos temáticos de autoaprendizagem organizados por alunos e docente. Cada cantinho está relacionado a uma disciplina e são dispostos nele materiais didáticos variados. No cantinho de matemática haverá livros, ábaco, instrumentos com régua e esquadros, jogos de estímulo ao raciocínio etc. No cantinho de ciências pode haver pedras, plantas, insetário etc.

Ao propor uma nova organização de sala, o componente pedagógico do programa estimula o trabalho em equipe. A maior parte das atividades que os cadernos de autoaprendizagem sugerem é realizada em grupo. Ao entrarmos em uma sala de aula do Escola Ativa, notamos que os alunos quase nunca estão dispostos em filas de carteiras, mas sim em duplas ou equipes. Estas equipes lembram as equipes da fábrica toyotista sugerida por Ohno, na medida em que os grupos com um monitor (supervisor, no caso da fábrica) são grupos de aprendizado, em que o monitor é o aluno que está em um nível mais avançado e ajuda os outros alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O Escola Ativa frisa muito a importância do desenvolvimento da autonomia no estudante. Sua metodologia, tanto no que diz respeito ao componente pedagógico quanto ao componente de gestão, propõe maneiras e instrumentos de desenvolvimento de autonomia. No caso do componente de gestão, estes instrumentos ligam-se também ao outro conceito importante, a participação.

Com relação à organização da sala de aula, a escolha de um monitor por grupo que esteja em um nível mais avançado de aprendizado para ajudar o professor com os alunos mais atra-

sados é vista pelo programa como maneira de desenvolver autonomia. Na pesquisa que realizamos, entrevistamos professoras que trabalharam com a proposta do Escola Ativa entre 2009 e 2011 no município de São José do Rio Pardo, no estado de São Paulo.

No regime de acumulação flexível, a empresa demanda um trabalhador não meramente mecanizado, como era o caso da empresa taylorista. Agora, com a “captura da subjetividade” da força de trabalho pelo capital, o processo produtivo também demanda um trabalhador que saiba “pensar flexivelmente”, descobrir a causa dos erros, saber como fazer ajustes para o processo andar novamente (OHNO, 1997, p. 69). Em outras palavras, o trabalhador precisa saber resolver problemas e colaborar com o aperfeiçoamento do sistema produtivo: “O Sistema Toyota de Produção ainda não é perfeito. É preciso desenvolver mais os ajustes finos” (idem). Alves (2009, p. 109) menciona a capacidade que o toyotismo tem de se apropriar do “saber fazer” do trabalhador.

No trecho abaixo, percebemos a relação entre a metodologia do programa e a “autonomia” para resolver problemas.

Ele tem autonomia para tomar decisões, para resolver problemas, para resolver conflitos, sem tanta intervenção do professor. De repente tem aquela criança que tudo o que acontece ela vem “professora, Fulano me bateu”. “Fulano não quer me emprestar o lápis”. Então você já vê que tem que trabalhar essa parte nessa criança. Ela está precisando de mais autonomia, ter a responsabilidade de tomar essa decisão e ser responsável por ela (PITANGA, 2012, p. 5).

O programa Escola Ativa foi implementado no contexto das reformas na administração pública, que trouxeram para a administração escolar o “gerenciamento pós-moderno”, ao qual está ligado o toyotismo, que apela para a participação e para a horizontalidade. Para o Escola Ativa, é de importância fundamental a consideração da comunidade na qual a escola está inserida. Entre as funções da comunidade na gestão participa-

tiva está a organização de tarefas administrativas e de gestão de recursos da unidade escolar, o cuidado com o patrimônio da escola e a elaboração do PPP (BRASIL, 2010, p.28).

A participação de pais e alunos na elaboração da proposta pedagógica da escola é um princípio democrático e ela deve ocorrer quando todas as instâncias (alunos, pais, professores) têm poder decisório de fato. Porém, a gestão que o Escola Ativa propõe é estratégica. Nesta concepção, não há espaço para participação decisória, pois a proposta pedagógica fica atada às diretrizes da política educacional nacional. No próprio documento do Escola Ativa, após a sugestão da elaboração do PPP com a participação de alunos e comunidade, já existe o direcionamento para a concepção produtivista de educação, pois o documento estabelece como objetivos da educação metas quantitativas e prazos estabelecidos para “elevar o índice de aprovação” e “reduzir o índice de evasão” (BRASIL, 2006a, p. 25).

Na gestão escolar, o aluno do programa não está autorizado a tomar decisões. Ele não participa, por exemplo, da elaboração da proposta pedagógica da escola e também não está presente nas reuniões sobre uso dos recursos financeiros. Porém, os alunos devem se organizar em Comitês de Trabalho, grupos que lembram a organização dos times de Controle de Qualidade. Os comitês têm o objetivo de realizar determinada tarefa dentro da escola: receber visitas, cuidar da horta, cuidar da biblioteca, promover eventos culturais, planejar atividades recreativas, promover campanhas de higiene ou ambientais. As crianças escolhem de qual comitê farão parte e cada um dos comitês elege um presidente, que assume responsabilidades pelo bom desempenho do trabalho em grupo (BRASIL, 2010; BRASIL, 1999).

As tarefas desempenhadas pelos comitês também lembram o princípio dos 5S de organização do trabalho empresarial. No Japão, o que é conhecido como 5S⁵⁶ são conceitos de práticas de organização e limpeza, considerados a base para

⁵⁶ São eles, *seiri*, *seiton*, *seiso*, *seikestu*, *shitsuke*, que podem ser traduzidos como: utilização, organização, limpeza, saúde, autodisciplina.

melhoramento contínuo da produtividade e da qualidade. Boa limpeza e organização do local de trabalho estão diretamente ligadas à disciplina, resultando em melhor cumprimento de horários, menos casos de quebra de máquinas, taxas de defeitos menores, e a exposição imediata de problemas. Os 5S consistem em manter o ambiente limpo, organizado, descartar o que é desnecessário. Consiste também em treinar pessoas para que internalizem práticas de disciplina, ou seja, para que sigam os princípios de ordem e limpeza com “autonomia”, sem que precisem ser dirigidas por alguém (FUKUI et al., 2003, p78).

Por exemplo, partir da leitura de um trecho de um documento do programa que traz um diálogo entre duas professoras fictícias, Carmem e Rosa, podemos concluir que o aluno autônomo, para o Escola Ativa, é aquele que tem autodisciplina para organizar o ambiente. No texto, a professora Carmem fica admirada com a gestão estudantil organizada na escola da professora Rosa, especialmente com o comportamento dos alunos organizados “em fila”, trabalhando “muito disciplinadamente”, realizando tarefas como varrer o chão, limpar o quadro negro e carteiras (BRASIL, 1999, p. 68).

A participação do aluno na gestão fica reduzida às tarefas instrumentais dos comitês. Quando são abordados os objetivos e as pretensões da participação do aluno, Carmem, a professora que leciona em sala multisseriada, se queixa do excesso de atividades que precisa desempenhar na escola – como o asseio da sala, a disciplina, a organização de atividades culturais – e diz que não sabe como fazer para que todas aquelas atividades sejam desempenhadas de maneira adequada. A colega sugere como solução para seu problema que Carmem organize atividades que incentivem o trabalho de alunos em pequenos grupos (comitês de trabalho), de maneira que proporcione vivência democrática e melhor comportamento cívico e social entre as crianças (BRASIL, 1999, p. 59).

A relação entre a concepção de trabalho do Escola Ativa e o trabalho na empresa capitalista fica mais evidente quando Rosa confessa a Carmem que observa de vez em quando a falta

de vontade dos alunos em realizar o trabalho. Para estimulá-los a fazer as tarefas com interesse, a solução encontrada pelas professoras é o caminho da meritocracia: um sistema de bonificações e premiações, com a colocação dos alunos que mais colaboraram em um quadro intitulado “Os Bons Cidadãos da Semana” (BRASIL, 1999, p. 82). Este estímulo à competição entre os alunos pode servir como um bom treinamento do futuro trabalhador da empresa toyotista. Pois, se o mecanismo de controle do toyotismo é pela via subjetiva, é necessário que também o espírito de competição seja internalizado no sujeito.

Como Alves (2000, p. 12) afirma, no toyotismo, não é apenas o fazer e o saber do operário que são capturados pela lógica do capital, mas também a disposição intelectual e afetiva do trabalhador, para cooperar com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar de modo pró-ativo e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam. Em outras palavras, é encorajado a empreender estratégias corporativas propositivas. Abaixo, um trecho em que o Escola Ativa parece estimular, por meio dos Comitês de Trabalho, ações propositivas na comunidade.

Os alunos, por sua vez, podem desempenhar atividades que beneficiem sua comunidade, como recuperar elementos culturais representativos e **emprender ações de saúde, saneamento, nutrição, preservação do meio ambiente, etc.** (BRASIL, 1999, p. 134, destaque nosso).

É necessário fazermos considerações a respeito da forma de implementação do programa. Em São José do Rio Pardo, a relação entre as docentes e a gestora é caracterizada pelas primeiras como uma relação horizontal. Para as docentes, a gestora passa longe do autoritarismo, e, ao contrário, confere liberdade a elas para que construam e reconstruam seu trabalho pedagógico. Mas esta relação “horizontal” não significa dissolução da hierarquia. Como resposta à pergunta “acontecem assembleias deliberativas entre vocês e a gestão,

por exemplo? Vocês tomam decisão, que tipo de decisão tomam?”, as professoras respondem que tudo precisa passar pela gestora e que a hierarquia não pode ser “atropelada”.

No toyotismo, a filosofia dos grupos de trabalho prega a horizontalidade do comando das empresas, o gerenciamento participativo a autonomia. Isso é uma forma de responsabilização, pois, se a produtividade aumenta ou diminui, se ocorrem problemas ou se soluções são apresentadas, a responsabilidade recai sobre os trabalhadores. Horizontalidade e autonomia não passam de mera retórica, se os métodos básicos de execução da atividade continuam regulados pela gerência. Autonomia fica relacionada à execução dos detalhes do processo de trabalho, justamente onde a inteligência do trabalhador é utilizada para reduzir os custos de trabalho (PINTO, 2010, p. 75, *apud* RAMALHO)

A “democracia” e a horizontalidade que a Escola Ativa proclama ter em sua estratégia de gestão é mera retórica, pois o programa supõe uma implementação vertical e autoritária, porém, seguindo o discurso participativo e democrático. A supervisão municipal era a instância que tinha, de acordo com o programa, a “capacidade de analisar o trabalho dos professores” com vistas à intervenção no “desenvolvimento de sua competência profissional”. O supervisor municipal tinha a função de assistir às aulas periodicamente, organizar o plano de trabalho estabelecendo prioridades para cada escola, acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos (especialmente os que têm dificuldades), acompanhar o processo de formação do professor e tinha poder para intervir, avalia desempenho de alunos e professores, avaliar ações implementadas e acompanhar a discussão e a elaboração da proposta pedagógica (BRASIL, 2006b). Toda a ação da supervisão municipal era orientada para assegurar a implementação do programa de acordo com suas diretrizes, para que os resultados fossem obtidos. O que significa garantir o aumento da produtividade do ensino nas escolas multisseriadas.

Se no toyotismo, a autonomia fica reduzida à execução dos

detalhes do processo de trabalho, a autonomia que o Escola Ativa propõe desenvolver por meio dos comitês e da gestão participativa, fica reduzida à execução de tarefas de limpeza e organização e a ações propositivas na comunidade, relacionadas a setores que antes eram responsabilidade do Estado.

Pretendemos, com este trabalho, evidenciar a relação de uma política educacional para trabalhadores rurais, o Escola Ativa, com os princípios organizacionais empresariais na fase atual de desenvolvimento do capital. Acreditamos que as pretensões do programa estão relacionadas à formação do trabalhador flexível, como uma resposta à demanda do capital em áreas rurais.

Referências Bibliográficas

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2ª edição. Londrina: Práxis. 1999. 191 p.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição. Londrina: Práxis. 2007. 288 p.

ALVES, Giovanni. O espírito do toyotismo – reestruturação produtiva e “captura” da subjetividade do trabalho no capitalismo global. **Revista Confluências**. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2009. Vol. 10/1. P. 97-120.

ALVES, Giovanni. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. **Revista ORG & DEMO**, Vol. 1, No 1 2000. P. 1-15. Disponível em <<http://www2.marrilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/455>>. Acessado em jun/2013.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 13ª edição. Cortez Editora. 2012. 205 p.

BRASIL. Fundescola/MEC. **Escola Ativa:** Capacitação de professores. Brasília. 1999. 160 p.

BRASIL. Fundescola/MEC. **Escola Ativa:** Aspectos Legais. Brasília. 2006a. 57 p.

BRASIL. Fundescola/MEC. **Escola Ativa:** Orientações para supervisão municipal. 2006b. 35 p.

BRASIL. SECAD/MEC. **Escola Ativa:** Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. 2ª edição. Brasília. 2010. 73 p.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf> Acesso em 10 fev. 2012.

DUARTE, Newton. **O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista?** (Análise de algumas idéias do “Construtivismo radical” de Ernst Von Glasersfeld). In: DUARTE, Newton (org). Sobre o construtivismo. 2ª edição. Campinas: Autores Associados. 106 p. 2005.

EIDT, Nadia Mara. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.157-188. 2010

FIORI, José Luis. **Globalização, hegemonia e império**. In: TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luis. (orgs.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes. 1998. 413 p.

FUKUI, Ryu; HONDA, Yoko; INOUE, Harue; KANEKO, Noriharu; MIYAUCHI, Ichiro; SORIANO, Susana; YAGI, Yuka. **Handbook for TQM and QCC: A guide for facilitators and circle leaders**, Vol. 2, 2003. 118 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Adail Ubirajara Sobral (Trad.). 14 ed. São Paulo: Loyola, 2005. 349 p.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Editora Schwarcz LTDA. 1995. 598 p.

MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2010. 384 p.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala**. Bookman. 1997. 139 p.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

RAMALHO, Ramon Rodrigues. **Gestão fabril neoliberal: elementos fundamentais do modelo toyotista**. XII Jornada do Trabalho. Curitiba. 2011. Disponível em < http://www4.fct.unesp.br/ceget/ANAISXII/GT2/TRABALHOS/GT_2_36_Ramon_Ramalho.pdf > Acessado em: jul/2013.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 3^a edição. 2010. 474 p.

Descartabilidade, promessas e exigências de novas qualificações para os trabalhadores do campo no contexto da acumulação flexível

Victor Hugo JUNQUEIRA⁵⁷

Prof^a Dr^a. Maria Cristina dos Santos BEZERRA⁵⁸

Resumo

O presente artigo analisa as transformações nas relações de trabalho no campo como parte do processo de reestruturação produtiva do capital e os impactos sobre a qualificação dos trabalhadores. Nesse sentido, examinamos como o espectro da descartabilidade que ronda os canaviais, alimentando a promessa da reinserção pela qualificação, e a exigência do capital por mão-de-obra qualificada, flexível e adaptável às necessidades técnicas e informacionais, representam diferentes e combinadas facetas das estratégias de valorização do capital, para quais os cursos superiores em agronegócio são expressões materiais destas novas demandas do mercado.

Palavras chave: trabalho, qualificação, agronegócio.

⁵⁷ Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) campus de Presidente Prudente. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Membro do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo) da UFSCar. E-mail: victorhugo_geo@yahoo.com.br

⁵⁸ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo) da UFSCar. E-mail: cbezerra@ufscar.br

Abstract

This article analyzes the changes in labor relations in the field as part of the productive capital restructuring and differences regarding the qualification process of workers. Accordingly, we examine how the spectrum of the disposability of around sugarcane fields, feeding the promise of reintegration for the qualification and requirement of capital for skilled labor, flexible and adaptable to technical and informational needs for which courses of higher agribusiness materials in these new market demands are expressions represent different facets and combined strategies for capital appreciation.

Keywords: job, qualification, agribusiness.

Introdução

As transformações na agricultura capitalista representam mais uma das facetas da reestruturação produtiva do capital, denominada toyotista, que alteraram as relações de trabalho, exigindo novas funcionalidades e qualificações dos trabalhadores para o contínuo movimento de reprodução do capital.

Na atual etapa de mundialização e financeirização da economia mundial, organizada pelas formas de acumulação flexível e pelo “espírito do toyotismo” (ALVES, 2011) há uma necessidade cada vez mais acirrada por formação e especializações distintas para os diversos ramos produtivos. Segundo Lombardi (2010) a divisão do trabalho intelectual e manual e as múltiplas segmentações nos trabalhos produtivos exigem diferenciações na formação dos trabalhadores conforme as necessidades históricas do capital.

Nas atividades do agronegócio, como parte deste processo de reprodução do capital a nível internacional, encontram-se diversas contradições que vão da manutenção de relações de trabalho análogas a escravidão e a exploração cada vez mais intensiva do trabalho nos canaviais, a trabalhos exigentes de conhecimentos técnicos e informacionais, além de trabalhos altamente qualificados e remunerados, para cargos de gestão e administração.

Nesse sentido, o presente artigo analisa a materialidade do

desenvolvimento do capital no campo que ao mesmo tempo que exclui trabalhadores pelo intensivo processo de mecanização, e promessas de “inclusão” via qualificação, por outro, exige trabalhadores com qualificações e “competências” necessárias ao cumprimento de funções tecnológicas, em processos agroindustriais.

Objetivo

O objetivo deste artigo é discutir as transformações na agricultura capitalista e seus impactos sobre a educação, com base em dois aspectos analíticos complementares; o primeiro, como o processo de descartabilidade dos trabalhadores no corte de cana é “compensado” com a promessa da inclusão pela qualificação, e o segundo, as condições objetivas para a expansão de cursos superiores tecnológicos em agronegócio cujas diretrizes buscam atender aos desígnios de uma “pedagogia corporativa” que emerge do processo de reestruturação produtiva do capital.

Metodologia

Para realização deste artigo realizamos ampla revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento capitalista na região de Ribeirão-Preto, bem como consulta a jornais e publicações de entidades de classe do setor.

Já o exame da expansão de cursos superiores de tecnologia em agronegócio foi realizado com base em dados consultados⁵⁹ na Plataforma E-mec⁶⁰ (sistema eletrônico permite o acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil) do Ministério da Educação.

⁵⁹ Os dados foram consultados entre os dias 14 de fevereiro e 16 de fevereiro de 2014.

⁶⁰ Na plataforma é permitido a consulta de informações tanto por Instituições de Ensino Superior, bem como por cursos. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>.

O referencial teórico-metodológico está alicerçado no materialismo histórico dialético, cujos fundamentos nos conduziram no percurso de pensar e investigar a relação entre a estrutura econômica, social e política com a educação, em especial, os cursos de qualificação do agronegócio, que embora representem diretamente o interesse particular de uma fração da classe burguesa, se relacionam e se integram ao conjunto dos interesses dominantes. Nessa discussão há lugar também para as especificidades das políticas educacionais brasileiras, que por si só como movimento do real estão permeados por contradições, resistências e conflitos.

Resultados

O desenvolvimento da agricultura capitalista na região⁶¹ de Ribeirão Preto reflete, em termos gerais, os mesmos processos que ocorreram no país desde a década de 1960, na qual o Estado atuou como agente regulador⁶² e financiador do *casamento* do capital com os latifundiários, permitindo a expansão do capitalismo no campo e a integração técnica da indústria com a agricultura (DELGADO, 2012).

Contudo, como área receptiva, a implantação dos meios técnicos e científicos, a injeção de capitais estatais e privados, e a propensão a mais rápida reprodutibilidade do capital tornaram esta região um centro dinâmico e impulsionador do desenvolvimento do capitalismo no campo, exercendo em certa medida um papel de comando na configuração do rural brasileiro.

Nesse sentido, a região já despontava na década de 1990 com uma agricultura integrada à indústria, dinamizando o se-

⁶¹ Para fins deste trabalho, adotamos como delimitação territorial da região de Ribeirão Preto, a proposta de divisão regional do IBGE, que define a área como mesorregião de Ribeirão Preto abrangendo 66 municípios.

⁶² Cabe destacar neste período a aprovação do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964). A primeira lei de Reforma Agrária no Brasil. De acordo com Fernandes (1994, p. 27): o “Estado manteve a questão agrária sob o controle do poder central, de forma que o Estatuto da Terra não permitisse o acesso à terra para os camponeses, à propriedade familiar, e sim aos que tinham o interesse de criar a propriedade capitalista”.

tor de serviços e altamente dependente dos circuitos técnicos, científicos e informacionais na reprodução de capitais (ELIAS, 2003), face aos problemas sociais e econômicos inerentes a este processo.

Na década de 2000, com o relançamento da política do agro-negócio como um mecanismo de ajuste macroeconômico diante dos sucessivos déficits gerados no setor de serviços com a saída de capitais do país, pelo governo Fernando Henrique Cardoso e continuada nos governos Lula e Dilma, a região passa a receber novos estímulos financeiros, especialmente por meio da revitalização do capital agrocanavieiro a partir de 2003 com o início da produção automobilística de carros *flex fuell*.

Esta ação contribuiu para um salto na produção⁶³ de cana-de-açúcar na região de 40.551.594 toneladas em 1990, para 111.682.433 toneladas em 2010. Neste mesmo interstício a área cultivada na região cresceu de 510.190 ha em 1990 para 1.279.889 ha em 2010, provocando efeitos significativos sobre a concentração de terras, as relações de trabalho e o meio ambiente. Para dar concreticidade a estas relações apresentamos a seguir as mutações nas relações do trabalho e suas implicações sobre a educação.

Descartabilidade e a promessa da reinserção produtiva via qualificação

Os processos de reestruturação produtiva do capital aperfeiçoaram os mecanismos de exploração e intensificação da extração da mais-valia; excluindo um contingente cada vez maior de trabalhadores do mercado formal de exploração, para inserir parte deles novamente em funções precarizadas, terceirizadas, ou flexíveis, entre tantas outras, no complexo e destrutivo metabolismo do capital.

Na agricultura canavieira o processo de mecanização foi determinante para transformações nas relações de trabalho.

⁶³ Fonte: Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio/ IBGE/ Disponíveis em IPEA Data.

De acordo com a UNICA⁶⁴ o índice de mecanização do corte da cana na região chegou a 72% em 2012. Para isto, concorreram duas questões legais, a proibição da queima da cana no Estado e o cumprimento de normas trabalhistas, em especial a Norma Regulamentadora 31⁶⁵ (NR 31).

Segundo Thomaz Jr. (2007) com base NR31 os procuradores do Ministério Público do Trabalho (MPT) tem procurado exigir dos usineiros o cumprimento dos acordos coletivos, além da intenção de acabar com o pagamento por produção. Nesse sentido, as principais exigências do MPT relacionam-se à “proteção da saúde e segurança, no trabalho rural, pois a NR-31 exige pausas para descanso dos trabalhadores, fornecimento de água fresca, local adequado para refeição, pronto atendimento médico, sanitários etc.” (THOMAZ JÚNIOR, 2007, p. 14)

Não há dúvidas que estes instrumentos legais são importantes e exercem influência sobre a ampliação dos índices de mecanização, porém, o cerne da questão está no potencial de retorno de lucratividade ao capital. Marx (1996) ao analisar o desenvolvimento da maquinaria explica que a produtividade da máquina se mede pelo grau em que ela substitui a força de trabalho humana na produção do valor. Nesta perspectiva, as palavras de Moraes (2007) revelam como a proibição da queima da cana torna a exploração do trabalho menos lucrativa ao capital, uma vez que a mais-valia extraída torna-se menor.

A produtividade do trabalhador com a colheita da cana crua manual cai muito (em média de 6 toneladas por dia por empregado para 3 toneladas por

⁶⁴ Notícia vinculada pelo jornal Folha de São Paulo em 30 de março de 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/ribeiraopreto/1069446-sp-atinge-65-de-colheita-mecanizada-de-cana-de-acucar.shtml>>. Acesso em 10 de maio de 2013.

⁶⁵ A NR 31 define os preceitos a serem observados na organização e no ambiente de trabalho, de forma a tornar compatível o planejamento e o desenvolvimento das atividades da agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e aquíicultura com a segurança e saúde e meio ambiente do trabalho. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D33EF459C0134561C307E1E94/NR31%20\(atualizada%202011\).pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D33EF459C0134561C307E1E94/NR31%20(atualizada%202011).pdf)> Acesso em: 05 de agosto de 2013

Fábio Fernandes Villela (Org.)

dia por empregado), o que inviabiliza a adoção desta prática em ambiente de livre mercado. A colheita mecânica da cana crua é economicamente mais eficiente, dados os menores custos de produção, além do fato de as próprias convenções coletivas de trabalho estipularem que o corte manual deve ser de cana queimada, dadas as dificuldades encontradas no corte manual da cana crua. (MORAES, 2007, p.609)

O que está em jogo, portanto, são as formas de reprodução do capital de forma mais avançada, ainda que isto aprofunde as contradições do próprio desenvolvimento capitalista, ao substituir o capital variável por capital constante.

Com base em estimativas da ÚNICA, Moraes (2007, p. 610) assinala que:

[...] sem se considerar os funcionários envolvidos na gestão e administração da produção, no Estado de São Paulo, entre as safras de 2006/2007 e 2020/2021, o número de empregados envolvidos com a produção de cana-de-açúcar, açúcar e álcool passará de 260,4 mil para 146,1 mil, ou seja, haverá uma redução de 114 mil empregos neste período. Observa-se que na indústria é esperado um aumento de 20 mil empregados, enquanto na lavoura canavieira o número passará de 205,1 mil empregados para 70,8 mil, ou seja, uma queda de 134,3 mil. A previsão é que não haja colheita manual na safra 2020/2021.

As estimativas apontam para um espectro de descarte de trabalhadores, que jogados a própria sorte, veem na promessa da qualificação profissional, uma das poucas alternativas para o reingresso em um mercado que os exclui.

A promessa da qualificação é difundida, entre outros meios, pelo Projeto AGORA da União da Indústria da Cana-de-Açúcar (UNICA) que tem como uma de suas ações o “Estudo Municípios Canavieiros” realizado desde 2010 e destinado a alunos do ensino fundamental de escolas públicas de regiões canavieiri-

ras. Em 2011, o projeto foi desenvolvido em 100 municípios de 9 estados brasileiros: Alagoas, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraná e São Paulo.

No material destinado a formação de professores, a geração de empregos pelo setor sucroenergético é um dos elementos mais valorizados. Nele a precarização das relações de trabalho remete apenas ao período escravocrata e, na atualidade, apenas duas questões geram preocupação: a informalidade no setor e mecanização da produção.

Para a informalidade o Projeto Agora (2011, p. 19) destaca que o setor tem procurado melhorar os índices com a assinatura do Compromisso Nacional para aperfeiçoar as condições de trabalho na Cana-de-Açúcar⁶⁶. Com relação à mecanização o texto esclarece que “uma máquina colheitadeira realiza o serviço equivalente a 80 cortadores de cana. Mas cria 18 empregos mais bem remunerados”. Ou seja, a cada nova máquina, 62 postos de trabalho serão eliminados no setor e “serão 140 mil vagas a menos só em São Paulo”.

Para corrigir este “inconveniente” a solução apresentada são os investimentos no Programa Renovação⁶⁷ que oferece curso de qualificação para os trabalhadores, cujo objetivo é atender 3.500 trabalhadores por ano. Uma conta simples, nos levaria ao resultado que para qualificar apenas a metade dos postos eliminados no estado de São Paulo seriam necessários 20 anos!

É nesse sentido, que afirmamos que o inevitável descarte,

⁶⁶ **O Compromisso Nacional para Aperfeiçoar as Condições de Trabalho na Cana-de-Açúcar** foi firmado pelo Governo Federal e entidades de trabalhadores e de empresários do setor sucroenergético com o objetivo de viabilizar um conjunto de ações privadas e públicas para aperfeiçoar as condições de trabalho para os cortadores de cana. A adesão das empresas é voluntária. Disponível em: < <http://www.secretariageral.gov.br/arquivos/publicacaocanadeacucar.pdf> > Acesso em 14 de janeiro de 2014.

⁶⁷ Projeto realizado pela UNICA em parceria com a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (Feraesp), a Fundação Solidaridad e as empresas da cadeia produtiva: Syngenta, Case IH, Iveco e FMC, com o apoio do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), que prevê o treinamento especializado de trabalhadores nas regiões de Ribeirão Preto, Piracicaba, Bauru, Araçatuba, São José do Rio Preto e Presidente Prudente. (UNICA, 2014b)

se complementa com a promessa da reinserção produtiva, jogando nas “costas do trabalhador o pesado fardo” da responsabilidade pela sua empregabilidade.

No mais, como atesta Thomaz Júnior (2007) a despossessão no limite, em virtude do aumento do capital constante e a ausência de políticas públicas para absorver os trabalhadores excluídos dos canaviais, tem aumentado o desemprego, a marginalização, a criminalidade, etc.

Em linhas gerais, estas são algumas das condições de trabalho presentes na principal área do agronegócio brasileiro, que sob os véus da modernidade esconde as contradições do processo perverso de desenvolvimento do capital na sua lógica degradante, concentradora e exploradora. Por outro lado, o contexto das transformações na reprodução do capital, traz consigo as exigências por trabalhadores adaptados e adaptáveis a utilização cada vez mais constante de tecnologias e recursos informacionais, que viabilizem a superação das barreiras criadas pelo próprio capital ao seu movimento de reprodução na fase de articulação da produção entre o campo e a cidade, mas, que não vai absorver todos os trabalhadores, como mostramos acima.

Novas competências e perfis para o agronegócio.

Os setores do agronegócio desde o final da década de 1990 vêm realizando pesquisas e defendendo a necessidade da formação de um perfil profissional específico para o agronegócio, o que contribuiu para a criação de novos cursos nas instituições superiores, que trazem em sua denominação Agronegócio, mas fundamentalmente, buscam se associar as concepções e valores intrínsecos a esta ideologia.

Estes cursos que se apresentam em diferentes graus (bacharelado, tecnológicos e sequenciais) nas modalidades presenciais e a distância se somaram aos tradicionais cursos ligados as ciências agrárias: Agronomia, Engenharia Agrícola, Enge-

nharia Agroindustrial, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia, que historicamente, estiveram predominantemente ligados à reprodução do capitalismo no campo.

Na edição de janeiro de 2002 do Informativo AgroNegócio da Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto (ABAG/RP) afirmava que “A universidade não está formando os profissionais que o mercado de trabalho do agronegócio exige”. A reportagem apresentava as conclusões da dissertação de mestrado da diretora-executiva da ABAG/RP, Mônica Bergamaschi defendida no Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Federal de São Carlos, publicada em 2000 no livro “Recursos Humanos para o Agronegócio Brasileiro”.

Os estudos realizados por Bergamaschi ocorreu no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Agroindustriais (GEPAI) vinculado ao Departamento de Engenharia da Produção da UFS-Car com a participação da ABAG e da EMBRAPA. Desde o final da década de 1990 o grupo desenvolve pesquisas com o objetivo de identificar as características necessárias aos profissionais que atuam no agronegócio.

Em 1998 os pesquisadores vinculados ao grupo apresentaram os resultados parciais de uma pesquisa realizada com 32 empresas do setor agroindustrial e com universidades para estabelecer a relação entre as características dos cursos voltados para o agronegócio e as demandas das empresas. Nela chamavam a atenção para o fato de ter aumentado a demanda por profissionais em agribusiness nos últimos anos. E, paralelamente a isso, as transformações na economia mundial exigiram das empresas, “um alto grau de flexibilidade e competência produtiva, resultando, necessariamente, em crescentes demandas por competitividade”. (BORRÁS, CÔRREA, BATALHA, 1998, p. 06).

Neste cenário de competitividade para as empresas ligadas ao agronegócio, defendia-se a formação de profissionais com competências gerenciais “capazes de conduzir grupos de indivíduos à busca da maior competência produtiva”, além disso, dadas as especificidades da produção agroindustrial não dei-

xavam de ser necessários conhecimentos técnico-produtivos.

Por isso, recomendavam os autores:

as instituições de formação de recursos humanos para o agribusiness brasileiro, necessitam prover o mercado de profissionais cada vez mais capazes de aliar qualidades pessoais (subjetivas) com qualidades técnicas (objetivas), tornando-se profissionais flexíveis e polivalentes, como o próprio setor agroindustrial. (BORRÁS, CORRÊA, BATALHA, 1998, p. 6).

A dissertação de Bergamaschi (2000) constituiu-se em um aprofundamento desta pesquisa e concluiu que empresas ligadas ao agronegócio precisavam de profissionais com formação diferente das oferecidas pelas universidades. Segundo ela “As escolas focam sua grade curricular em tecnologias da produção, com sólida formação acadêmica, mas o mercado de trabalho quer e precisa de outro protagonista” (INFORMATIVO AGRONEGÓCIO, Nº13, 2002)

A autora entrevistou 404 empresas, para identificar o que o mercado espera do profissional para ocupar um cargo de média gerência – superintendentes, diretores-executivos e gerentes administrativos - e constatou que “os empregadores estão atrás de pessoas ousadas, com iniciativa, sem vícios nem bloqueios e dispostos a assimilar a cultura da empresa que vai contratá-lo”.

Esta afirmação vai ao encontro da análise de Kuenzer (2008, p. 494) quando escreve que com as exigências de flexibilidade da força de trabalho:

[...] importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

Ramos (2008, p.548) ao examinar as mudanças na formação dos trabalhadores no regime de acumulação flexível, mostra que “para a força de trabalho competências flexíveis genéricas são mais necessárias do que as específicas, para que a adaptação aos arranjos produtivos possa ser ágil”. Contudo, completa a autora,

Tais competências podem ser desenvolvidas no ensino médio, que, aliás, tem por finalidade exatamente o desenvolvimento de competências cognitivas e comportamentais. No âmbito dos tecnólogos, por se posicionarem em ocupações de maior complexidade, a flexibilidade adviria também de um conhecimento específico, de base científico-tecnológica, porém, nos limites das finalidades aplicadas e práticas da ciência. (RAMOS, 2008, p. 548)

Nesse sentido, para o agronegócio:

O perfil profissional considerado “ideal” é aquele que concentra no indivíduo: características pessoais e de relacionamento interpessoal, habilidades comunicativas inclusive em outros idiomas, competência gerencial, visão abrangente das cadeias de produção e do agronegócio, qualificações técnicas, sintonia com as especificidades do setor, flexibilidade e polivalência. (INFORMATIVO AGRONEGÓCIO, Nº13, 2002)

A dissertação aponta ainda que o “ideal é a escola ensinar o que o mercado de trabalho precisa. Atualmente, o aluno se forma, mas não está apto para se enquadrar na atividade. Como consequência, terá de investir em pelo menos mais um ano de especialização para alcançar o que se espera dele” (INFORMATIVO AGRONEGÓCIO, Nº13, 2002)

Em 2005, sob coordenação do professor Mario Batalha o GEPAI/UFSCar atualizou os dados obtidos na pesquisa de Bergamaschi, publicando-os no livro “Recursos Humanos e Agronegócio: a evolução do perfil profissional” (2005). Os resultados foram apresentados e comemorados no Informativo AgroNegócio nº 51 de junho de 2005. Segundo a ABAG/RP:

Fábio Fernandes Villela (Org.)

A análise comparativa entre os dois trabalhos mostra uma evolução positiva. A oferta de cursos de graduação em agronegócio aumentou em 2.400%, no período de cinco anos, passando de 4 para 100. Além disso, cursos específicos ligados à área de engenharia de alimentos, meio ambiente e administração incorporaram disciplinas voltadas especificamente para o setor, ajustando, em parte, a oferta e a demanda.

Utilizando a mesma metodologia de entrevistas às empresas do setor,

Os resultados permitem afirmar que as habilidades e os conhecimentos considerados como mais importantes pelas empresas enquadram-se nos tópicos de “Qualidades Pessoais” e “Comunicação e Expressão”, como flexibilidade, iniciativa, capacidade de tomada de decisão, negociação, trabalho em grupo, relação interpessoal e alto padrão ético. Fica evidente que as empresas esperam do profissional mais do que as habilidades técnicas adquiridas durante o curso superior. Estas podem ser adquiridas durante o período de integração e adaptação, na cultura da própria empresa. (INFORMATIVO AGRONEGÓCIO, Nº51, 2005)

Estas exigências de qualificação, obviamente, não se restringem aos cursos superiores, mas se difundem por todos os níveis de escolaridade, desde a educação básica. A edição de nº11 de outubro de 2001 do Informativo AgroNegócio, trouxe como título de uma de suas matérias a frase “No futuro desses jovens, o Agronegócio” a partir do qual expunha que nas “agroindústrias da região de Ribeirão Preto, trabalham profissionais de 36 carreiras de nível universitário. Esse mundo de oportunidades abertas pelo agronegócio começa a ser descoberto por estudantes de escolas públicas”.

Em outros momentos a preocupação é com a qualificação de técnicos para as agroindústrias. Na edição de nº 73, julho

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

de 2007 o título da matéria principal era “Procura-se mão-de-obra especializada”. Na reportagem a entidade apresentava os dados positivos da geração de empregos na região e afirmava que a falta de mão-de-obra qualificada tratava-se de um sintoma nacional “apesar do enorme contingente de desempregados sobram vagas no mercado de trabalho por falta de qualificação do trabalhador.

Para solucionar o problema a entidade apresentava algumas iniciativas das empresas do setor sucroalcooleiro em parcerias com prefeituras e escolas técnicas. Entre elas, uma na cidade de Sertãozinho denominada “Escola de Fábrica” na qual

A parceria com a prefeitura local, a Secretaria do Trabalho, algumas indústrias e com apoio pedagógico do Senai e da Escola Federal, serão montados cursos cuja parte prática acontecerá dentro das próprias indústrias, formando um profissional familiarizado com maquinário e, ao mesmo tempo, *evitando o investimento em equipamentos, que venham a ficar obsoletos ou subutilizados.* (INFORMATIVO AGRONEGÓCIO, nº 73, 2007, destaque nosso.)

Outro exemplo interessante apresentado foi a formação de profissionais por uma determinada empresa para trabalhar na operação de colheitadeiras

O operador de colhedora, por exemplo, é responsável por conduzir um equipamento que custa em média R\$ 800 mil e precisa estar bem preparado para desempenhar sua função. Da mesma maneira os funcionários que cuidam da manutenção das máquinas não são aqueles “mecânicos à moda antiga”, agora eles lidam com ajustes finos, de maior precisão, com circuitos integrados e controle computadorizado. (INFORMATIVO AGRONEGÓCIO, nº 73, 2007)

Estes exemplos nos são válidos para mostrar a importância da qualificação dos trabalhadores para o agronegócio, como meio de valorizar o capital, seja pela subtração mais eficiente

da mais-valia, seja por atribuir maior competitividade as empresas ou para atribuir uma melhor e duradoura funcionalidade ao capital constante.

As exigências de formação para o agronegócio que não se circunscrevem, portanto, a um determinado nível de ensino, mas atua de forma diferenciada da educação básica à pós-graduação, de acordo com as especificidades da divisão técnica e social do trabalho.

De acordo com o Ministério da Educação atualmente existem 128 cursos em atividade no país, destes 5 são de bacharelado ofertados por universidades públicas, 2 sequenciais⁶⁸ oferecidos em instituições privadas e 121 cursos tecnológicos, dos quais 30 são gratuitos (29 oferecidos em instituições públicas⁶⁹) e 93 não gratuitos ofertados em instituições privadas.

Os cursos de bacharelado oferecidos são os de Engenharia de Agronegócios pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Bacharelado em Agronegócio da Universidade Federal de Viçosa (UFV), e os cursos de Gestão de Agronegócios ofertado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e dois pela Universidade de Brasília (UNB) um no período diurno e outro noturno.

Todos estes cursos entraram em funcionamento na década de 2000, o curso da UFV foi o pioneiro iniciando suas atividades no ano 2000, sucedido pelo curso da UFF em 2005; em 2006

⁶⁸ Os cursos sequenciais são previstos na LDB 9.394/96 como uma das modalidades da educação superior. Conforme Resolução nº 1 de 27 de janeiro de 1999 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação os cursos sequenciais por campos de saber, de nível superior e com diferentes níveis de abrangência, destinam-se à obtenção ou atualização: I - de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas; II - de horizontes intelectuais em campos das ciências, das humanidades e das artes. Ainda de acordo com a resolução a carga horária mínima destes cursos é de 1600h e não poderão ser concluído em prazo inferior a 400 dias letivos. (BRASIL, 1999). Os cursos sequenciais em atividade no Brasil são ofertados pela Faculdade Colíder no município de Colíder - MT e pelas Faculdades Integradas de Cacoal, no município de Cacoal - RO.

⁶⁹ A Faculdade de Tecnologia Centec - Sertão Central classificada pelo Ministério da Educação como faculdade privada sem fins lucrativos oferece gratuitamente o curso de Tecnologia em Agronegócios na cidade de Quixeramobim no Ceará.

iniciou as atividades o curso da UNB ofertado no período diurno no campus de Planaltina-DF; em 2009 o curso da UNICAMP começou suas atividades no campus de Limeira e em 2010 a UNB passou a ofertar o mesmo curso no período noturno no campus do Darcy Ribeiro no Plano Piloto.

Na oferta de cursos superiores tecnológicos em agronegócio há um domínio das instituições privadas, dos 121 em atividade, 91 são particulares. Destes 84 ocorrem na modalidade presencial e 07 na modalidade à distância. Os cursos tecnológicos a distância são ofertados por apenas sete instituições privadas⁷⁰, mas que juntas estão autorizadas a disponibilizar mais de 3.500 vagas em polos espalhados por todos os estados brasileiros.

Já os cursos presenciais estão distribuídos por 18 estados da federação: Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins, sendo que a maior concentração ocorre nos estados de maior desenvolvimento da agricultura capitalista, com destaque para Minas Gerais com 13 cursos, Mato Grosso, Paraná e São Paulo com 11 cursos cada e no Rio Grande do Sul onde são ofertados 10 cursos.

Em 2010 foram catalogados pelo MEC, 112 graduações em 13 eixos tecnológicos. O curso de agronegócio, segundo o catálogo do MEC, está incluído no eixo de Recursos Naturais, para quem o tecnólogo em agronegócio é:

o profissional que viabiliza soluções tecnológicas competitivas para o desenvolvimento de negócios na agropecuária a partir do domínio dos processos de gestão e das cadeias produtivas do setor. Prospecção de novos mercados, análise de viabilidade econômi-

⁷⁰ As instituições privadas que ofertam o curso superior tecnológico em agronegócio na modalidade a distância são: o Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR); a Universidade de Uberaba (UNIUBE); as Faculdades Integradas Espírito Santenses (FAESA I); a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); A Universidade de Salvador (UNIFACS); O Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e o Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)

Fábio Fernandes Villela (Org.)

ca, identificação de alternativas de captação de recursos, beneficiamento, logística e comercialização são atividades gerenciadas por este profissional. O profissional do agronegócio está atento às novas tecnologias do setor rural, à qualidade e produtividade do negócio, definindo investimentos, insumos e serviços, visando à otimização da produção e o uso racional dos recursos (BRASIL, 2010, p.106)

A proposta evidencia que a formação do tecnólogo em agronegócio, objetiva a formação de um trabalhador que viabilize as condições para o crescimento do capital via agricultura, seja pela otimização dos recursos existentes ou pela busca de novos mercados, recursos ou condições gerais que garantam maior competitividade a empresa e favoreçam o crescimento dos negócios.

Com a integração cada vez mais intensa entre os negócios do campo e da cidade, exige-se deste profissional que ele disponha de um conhecimento suficientemente necessário sobre os diferentes setores da produção, tornando-o flexível para se doar a encontrar soluções para as barreiras criadas ao processo de expansão do capital ou para que possa ocupar distintas funções dentro da empresa, de modo que a extração da mais-valia seja maximizada.

Conclusões

No atual estágio de desenvolvimento do capital, no qual predominam os processos de acumulação flexível multiplicam-se as formas de subsunção real do trabalho ao capital. A instrumentalização do trabalho para o capital busca corresponder à lógica perversa de reprodução do capital que substitui capital variável por capital constante. Nesta perspectiva, a educação em seus diferentes níveis colocada a serviço do capital está *pari passu* com o desenvolvimento do modo de produção e das relações de trabalho que lhe são inerentes.

Na agricultura os vetores do desenvolvimento técnico e científico potencializaram a produtividade e a articulação do campo com a indústria, além de intensificar os processos de mecanização, que dispensaram enormes contingentes de trabalhadores, tornando o desemprego condição estrutural da reprodução da sociedade.

Nos canaviais, o descarte do trabalhador vem acompanhado da promessa da inclusão via qualificação, para um mercado no qual não há empregos para todos. Para estes “descartáveis do processo produtivo” a qualificação cumpre a função de selecionar trabalhadores necessários a novas funções, ao mesmo tempo que, valendo-se do conceito de empregabilidade “oculta a natureza íntima do desenvolvimento tardio do capital, ou seja, a lógica da produção destrutiva e da exclusão social” (ALVES, 2007, p. 250)

Combinado a este processo que traz consigo a precarização e a marginalização do trabalhador, há por outro lado, um incentivo constante a qualificação do trabalhador para cumprir funções pré-determinadas a favor da expansão do capital, demonstrando a estratégia de valorização do capital, que necessita de trabalhadores com formações desiguais e diferenciadas que se articulam nos processos produtivos.

Os cursos do agronegócio, fundados em uma linguagem neoliberal, na necessidade de desenvolver competências flexíveis e polivalentes para as diferentes tarefas no interior das empresas, mostram as exigências do capital por trabalhadores adaptados e adaptáveis a utilização cada vez mais constante de tecnologias e recursos informacionais, que viabilizem a superação das barreiras criadas pelo próprio capital ao seu movimento de reprodução na fase de articulação da produção entre o campo e a cidade.

Referências

ALVES, G. *Dimensões da reestruturação produtiva*. Ensaios de Sociologia do trabalho. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007, 288 p.

_____. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo editorial, 2011, 168 p.

BORRÁS, M. A. A.; CÔRREA, M. B. P.; BATALHA, M. O. *Recursos Humanos para o agribusiness brasileiro*. In: XVIII ENEGEP, 1998, Niterói. Anais do XVIII ENEGEP, 1998. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998_ART057.pdf> 20 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília, 2010. 73 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&> Acesso em: 02 de março de 2014.

DELGADO, G. C. *Do capital financeiro na agricultura à economia do Agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012, 144 p.

ELIAS, D. *Globalização e Agricultura*. São Paulo: Edusp, 2003, 400 p.

INFORMATIVO AGRONEGÓCIO. *Informativo AgroNegócio: Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto: Edição nº 11 de out. de 2001.

INFORMATIVO AGRONEGÓCIO. *Informativo AgroNegócio*: Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: Edições de nº 13 de jan. de 2002.

_____. *Informativo AgroNegócio*: Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: Edição nº 51 de jun. de 2005.

_____. *Informativo AgroNegócio*: Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: Edição nº 73 de jul. de 2007.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste do regime de acumulação flexível? *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov.2007/ fev.2008. Disponível em: < <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r183.pdf>> Acesso em 21 de fevereiro de 2014.

LOMBARDI, J.C. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. 2010. 377 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.

MARX, K. *O capital*: crítica da economia política. Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Volume I. Tomos 1 e 2. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1996. (Os Economistas)

MORAES, M. A. F. D. O mercado de trabalho da agroindústria canavieira: desafios e oportunidades. *Economia Aplicada*. Ribeirão Preto: USP, v. 11, n.4, p. 605-619, out/dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v11n4/08.pdf>>. Acesso em 26 de julho. 2013.

PROJETO AGORA. *Caderno do Professor: Estudo Municípios Canavieiros 2011*. São Paulo: Editora Horizonte, 2011, 51 p.

RAMOS, M. N. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008. Disponível em: < <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r187.pdf> > Acesso em 21 de fevereiro de 2014.

THOMAZ JÚNIOR, A. *Agronegócio Alcoolizado e Culturas em Expansão no Pontal do Paranapanema! Legitimação das Terras Devolutas e Neutralização dos Movimentos Sociais*. In: Anais da III Jornada de Estudos sobre Assentamentos Rurais. Campinas, Feagri/Unicamp, Jun./2007a. CD-ROM.



A histórica ausência do Estado na educação rural

Juliana de Conti MACEDO⁷¹

RESUMO

O presente artigo refere-se a uma pesquisa em andamento sobre formação docente e a educação do campo realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa FOPROFI - Formação e Profissão Docente, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. A pesquisa resultou no presente trabalho que tem como objetivo analisar as políticas educacionais através da promulgação jurídica na legislação educacional brasileira e o percurso da regulamentação da obrigatoriedade da Educação no e do campo. Em contraposição, são investigados os interesses do Estado brasileiro pautados no agronegócio como meta política de desenvolvimento agrário no âmbito de uma estrutura latifundiária monopolista. Assim algumas questões foram suscitadas: como políticas tão antagônicas podem estar em consonância na prática da educação? Como está sendo o processo de interação entre os interesses contra hegemônicos dos movimentos sociais e o hegemônico

⁷¹ Graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Vale Piranga, MG. Professora de Arte efetiva na rede municipal de Ouro Preto. Graduada em Pedagogia pela UFOP e mestranda pelo programa de pós-graduação em Educação- UFOP na linha de pesquisa: instituição escolar, formação e profissão docente. Participa do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente da UFOP. Parte do artigo foi apresentada no IX Simpoed/2013.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

do Estado e das agendas internacionais? Do ponto de vista metodológico a pesquisa caracteriza-se pela análise crítica de documentos de política educacional. Os dados foram coletados através da pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chaves: políticas públicas, hegemonias em disputa, Educação do campo.

ABSTRACT

This article refers to an ongoing research on teacher education and training of the field carried out under FOPROFI Research Group - Training and Teaching Profession, the Graduate Program in Education at the Federal University of Ouro Preto. The research resulted in the present work aims to analyze educational policies through legal enactment in Brazilian educational legislation and regulation pathway of mandatory education and in the field. In contrast, investigates the interests of the Brazilian state lined in agribusiness as a policy goal of agricultural development in the context of a monopolistic landlord structure. So some questions arose: how so antagonistic policies can be consistent in the practice of education? How is the interaction between the hegemonic interests against social movements and the state and the hegemonic and international agendas? From the methodological point of view the research is characterized by the critical analysis of educational policy documents. Data were collected through desk research and literature.

Keywords: public policy, hegemonies in dispute, the Education field.

INTRODUÇÃO

Para entender a particularidade histórica em que vivem, é necessário primeiro compreender, ainda que brevemente, a histórica ausência do Estado na educação rural. As contradições declaradas na história do Brasil, um país eminentemente agrário, começa com o descaso da educação no meio rural durante séculos.

O processo ideológico de modernização capitalista no campo, é essencial para entender o conjunto das contradições que marcaram a questão agrária no Brasil e a íntima ligação da educação rural aos interesses de um Estado monopolista constituído pela égide do capitalismo norte americano, dependente do capital financeiro transnacional, que forma a base do agro-negócio brasileiro.

Para uma maior compreensão do processo de construção do movimento pela educação do campo é necessário especificar o conceito utilizado antes de 1997, quando se referia à educação rural para designar a escola destinada dentro do espaço rural, mas, contudo, reproduzia o sistema educacional liberal e o escolacentrismo. O novo conceito de educação do campo, temática de estudo recente em nosso país, referesse a um novo modelo de educação de formação integral, que nasceu, principalmente, de reivindicações pelos movimentos sociais da reforma agrária, entre outros movimentos sociais do campo.

O estudo da Educação do Campo é considerado como um novo paradigma educacional que contempla aspectos filosóficos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos. Para tanto, como suporte teórico na análise da educação do campo, seguiremos a interpretação de CALDART (2004) para quem essa educação devia partir dos sujeitos do campo; do trabalho, das lutas sociais e dos modos de vida dos camponeses. Descender-se da escola, é fator determinante, para alargar a visão do conceito de educação do campo e para o campo e repensar o conjunto de condições que se alimentam dessa instituição para poder tecer o processo de humanização das pessoas

OBJETIVO

A pesquisa resultou no presente trabalho que tem como objetivo analisar as políticas educacionais através da promulgação jurídica na legislação educacional brasileira e o percurso da regulamentação da obrigatoriedade da Educação no e do

campo. Em contraposição, são investigados os interesses do Estado brasileiro pautados no agronegócio como meta política de desenvolvimento agrário no âmbito de uma estrutura latifundiária monopolista.

Assim algumas questões foram suscitadas: como políticas tão antagônicas podem estar em consonância na prática da educação? Como está sendo o processo de interação entre os interesses contra hegemônicos dos movimentos sociais e o hegemônico do Estado e das e agendas internacionais?

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico a pesquisa caracteriza-se pela análise crítica de documentos de política educacional. Os dados foram coletados através da pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Nessa perspectiva, utilizamos como eixo norteador da pesquisa o equilíbrio entre as categorias que constituem a dialética: a universalidade, a particularidade e a singularidade. Em nosso percurso metodológico fizemos esforços para compreender a unidade das categorias, e assim, não correr o risco da universalização excessiva dos fenômenos caindo numa perspectiva metafísica e idealista, que exclui os sujeitos enquanto construtores de história. Por outro lado, evitamos singularizar o fenômeno a ponto de aliená-lo no isolamento primitivo das comunidades ou num critério estritamente subjetivista que limita a origem dos conflitos sociais ao relativismo dos prismas dos sujeitos, analisando o fenômeno social como um construto das mentes dos indivíduos.

Em suma, o desequilíbrio dessas categorias impossibilita uma real compreensão e conjugação no contexto histórico-social do problema investigado. Nessa perspectiva chegamos a uma combinação teórico-metodológica desenvolvida em forma de espiral, em que o todo e a parte se encontram em dialética, para compreender a totalidade do objeto da pesquisa.

1. Breve retrospectiva histórica da educação rural

Algumas ações inexpressivas começavam a aparecer no fim do século XIX, contudo a educação rural não é mencionada em nem texto legislativo até o início da República.

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (CNE,2001,p.04)

Somente a partir dos anos 30 com as reformas educacionais fundadas na proposta de um ensino laico, gratuito e público, a educação rural ganha alguma relevância no cenário brasileiro.

O processo de industrialização promovido pelo modelo capitalista de modernização da produção no início do século XX, transfere a base econômica do setor agrícola para o setor industrial, provocando um inchaço populacional desgovernado nas cidades grandes. De fato, tal transtorno social fecundou algumas iniciativas educacionais no meio rural, como: a Campanha de alfabetização na Zona Rural em 1933, o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional em 1935, a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural em 1937.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. (CNE, p.5)

Essa proposta educacional, conhecida como ruralismo pedagógico, propunha por meio da pedagogia fixar o homem do campo no seu espaço e, assim, organizar a produção agrícola.

Apesar de representar os interesses de uma política demográfica do Estado Novo como resposta a problemática do êxodo rural, o ruralismo pedagógico foi à primeira iniciativa educacional contra o descaso que assolava o meio rural.

Não podemos esquecer que concomitante a ruralismo pedagógico, Anísio Texeira junto com mais 25 educadores lançavam em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da educação nova que gerou grandes transformações na educação brasileira, ressaltando que o desenvolvimento social precede o econômico e a educação é o *locus* para tal renovação (MENEZES, 2002).

A Era Vargas impulsiona os debates ideológicos sobre a educação orientada pelos organismos internacionais. No meio rural é idealizado diversos programas de governo que, ainda numa perspectiva de conter o êxodo rural, promove o reconhecimento do espaço rural como espaço de vida comunitária. Escolhemos destacar três programas da Era Vargas: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), entre outros programas.⁷² Durante os anos de 1952 a 1963 a CNER saíram em missão em direção ao interior do país para treinar professores leigos e ensinar técnicas agrícolas para filhos de agricultores, além de:

...contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, despertando nele o espírito comunitário, a ideia, o valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo (PAIVA, 1987,p.197).

Já a ABCAR tinha o papel de investigar as condições reais em que se encontrava o meio rural, sendo responsável em fazer um levantamento econômico, cultural e social da vida no campo. E assim, poder atuar nas necessidades concretas

⁷² Neste período foi criada a EMATER, antes denominada como ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), inicialmente criada como serviço de assistência básica para atender a precariedade que assolava o meio rural.

do meio rural. Contudo, tal programa se restringiu a algumas ações isoladas, sem um aprofundamento teórico da pertinência de suas ações.

O que destaca neste período é o interesse norte americano na educação rural brasileira, que pretendia incluir a população rural marginalizada na lógica do desenvolvimento capitalista, sendo financiava por meio de agências de fomento e contando com o apoio do Ministério de Educação (RIBEIRO,2012, p. 298). Como foi o caso da ABCAR.

Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que, criada em 21 de junho de 1956, e incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros, era patrocinada por organizações ditas de cooperação técnica diretamente ligadas ao governo dos Estados Unidos (IIAA, ICA, AID, Aliança para o Progresso, etc.) ou ao grande capital monopolista americano (Fundações Ford, Rockefeller, Kellog, etc.).(DAMASCENO, 2004, p.75).

No período da expansão mundial do imperialismo norte-americano o trabalho rural era símbolo do passado e do atraso e não combinava com a mentalidade evolucionista do capitalismo da época, nada mais pertinente do que atribuir essa função aos países ditos subdesenvolvidos e com um alto contingente de mão de obra barata.

Segundo Maria Nobre Damasceno (2004), a vocação agrícola aos países subdesenvolvidos foi escolhida pelo Estado norte-americano, que colaborou diretamente na construção de uma identidade brasileira agrária, patrocinando programas de difusão do conhecimento técnico agrícola e propaganda ideológica de respeito a prática agrícola. O resultado, no tempo histórico, demonstrou que tais programas se apresentaram contraditórios a qualquer interesse, seja dos camponeses, do Estado ou do centro hegemônico do ocidente (EUA). Mas, justamente nesse turbilhão de ideologias dispares brotaram iniciativas particulares na educação rural, como foi o caso da proposta de edu-

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

cação libertadora de Paulo Freire, de conscientização reflexiva e crítica da realidade.

É o caso do conjunto de movimentos sociais que, articulados aos partidos políticos de esquerda ou à Igreja católica, vão produzir um estilo de educação e um tipo de saber bastante diferente dos pretendidos pelas necessidades imperialistas do governo americano, entre os quais se destaca a pedagogia de Paulo Freire que vai, depois, influenciar uma das tendências acadêmicas do estudo do rural: a da educação e movimentos sociais no campo (DAMASCENO, 2004, p. 76).

De fato, o Estado norte-americano foi a maior influente na constituição do sistema educacional brasileiro e na implementação das políticas públicas de educação, principalmente no período do golpe militar.

O boom desenvolvimentista deste período está estritamente vinculado à entrada do capital financeiro internacional e na solidificação de uma sociedade capitalista e dependente. O desenvolvimento do capitalismo no campo contou com a indução do Estado na modernização técnica da agricultura com a produção de máquinas e insumos para a agricultura. A aliança do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária contou com o patrocínio fiscal e financeiro do Estado (ALENTEJANO, 2012, p.480).

De fato, tal intervenção manifestou-se com a desagregação das famílias agrícolas de subsistência com a mercantilização da produção agrícola, concentrando a posse da terra na mão de grandes empresas. Para BAUER, a burguesia, que se beneficiou com a fusão do capital financeiro com o monopólio da terra, "(...) expropriou milhões de pequenos produtores rurais, concentrou-os em grandes centros urbanos e subordinou-os ao capital, desenvolvendo aceleradamente forças produtivas gigantescas com apoio do capital internacional.(Bauer, 2012, p.117)"

A estratificação social no meio rural aumentou nesse pe-

ríodo, pois aumentou a concorrência desigual, gratificando os produtores que tiveram condições de se adequar as novas exigências em consequência da pauperização de outros trabalhadores rurais.

Em síntese, esta modernização, tendo em vista seu caráter conservador, rapidez e intensidade com que foi promovida, gerou uma série de situações de conflito que não podiam ser absorvidas pelos instrumentos legais perpetrados com esse fim. Nesse período, os conflitos por terra explodiram, cresceu o uso de trabalho forçado, a exclusão e a precária situação econômica dos pequenos agricultores atingiram números nunca antes vistos. Frisa-se aqui que essa recomposição e intensificação dos conflitos sociais agrários acontecia em um momento em que a ditadura militar começava a enfrentar dificuldades de sustentação, com um visível esfriamento do chamado “milagre brasileiro” e desgastada perante a opinião pública pelas irrefutáveis evidências de prática de violência e restrição de direitos civis (BAUER, 2008, p.31)

É nesse contexto, que eclodem diversas ideologias de movimentos de luta no campo, às vezes vinculado a militância católica, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Juventude Agrária Católica (JAC), ou de militância partidária comunista, como a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs) ligada ao PCB. Nesse contexto, a Liga Camponesa aproxima do ideário de reforma agrária dos movimentos da Igreja de rompe com o PCB (NASCIMENTO, 2009, p.114).

Foi justamente através do engajamento político liderado pela Liga Camponesa que surge em 1963 a Confederação dos trabalhadores da agricultura (CONTAG), que atuou na constituição dos primeiros sindicatos dos trabalhadores rurais. Em contrapartida, ações de favorecimento de créditos subsidiado pelo governo⁷³ favoreceram, principalmente, os grandes pro-

⁷³ Como a criação do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) em 1965.

dutores rurais a expandir à propriedade de terra, expropriando agricultores, que com a especulação do valor da terra, fazia aumentar cada vez mais o contingente de posseiros, meeiros, parceiros e sem-terra.

(...)houve o crescimento do latifúndio dos grupos monopolistas financeiros pela aquisição ou simples ocupação de enormes extensões de terra, beneficiando-se de generosos incentivos fiscais e tingindo de vermelho os títulos e ações com o sangue dos trabalhadores rurais sem-terra que ousaram lutar contra os seus desígnios mercantilistas e apenas interessados na reprodução do capital (BAUER, 2012, p.83).

Por um lado à luta pela terra realizada por camponeses em todo país ganha força, que em meados de 1978, contando com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), faz emergir o Movimento dos Sem Terras⁷⁴, a maior organização de movimento nacional de expressão e combate aos interesses reais do homem do campo, refletida na urgência de uma Reforma Agrária no Brasil.

Os anos 80 foram marcados por novas organizações e reestruturação de movimentos sociais populares e, principalmente, o diálogo e a união entre eles. Todos sobre base teórica socialista e sobre grande influência dos setores progressistas da Igreja Católica, principalmente, das comunidades eclesiais de base (CEBs), da teologia da Libertação, CPT e dos Centros de Educação Popular; surge assim diversos outros movimentos autônomos de massa como o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Pastoral da Juventude, Movimento de Educação de Base (MEB) que revelam que o campo não estava passivo as políticas de exploração do trabalho a serviço do Capital.

Em contrapartida, a intensa persuasão ideológica de con-

⁷⁴O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná (CALDART, 1999, p.3).

vencimento em favor a modernização do campo e a desnecessidade de uma reforma agrária, gerou um antagonismo de posições entre os trabalhadores agrícolas, que se iludiam com a promessa de maquinários e maior facilidade no plantio.

A essência dessa modernização técnica da agricultura brasileira que nega a necessidade da Reforma Agrária é uma aliança do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, sob o generoso patrocínio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado (Associação Brasileira de Reforma Agrária, 2007, p. 3-4).

Tal convencimento só foi possível graças à intensificação de programas de incentivo a pesquisa. As universidades públicas formava um grande contingente de especialistas⁷⁵ para difundir as modernas técnicas agrícolas aos produtores rurais. Num crescente enfraquecimento da cultura de subsistência

O que espanta é a ausência de uma preocupação da esfera ambiental no âmbito das universidades públicas⁷⁶, que adotaram os interesses da agroindústria em pesquisas voltada na exploração da terra e na produção em grande escala de alguns produtos voltados para o mercado externo, investigando e introduzindo a aplicação dos defensivos agrícolas (fungicidas, inseticidas e herbicidas) sem, contudo, levar em conta os efeitos danosos de tais práticas. A esse propósito, muitas indústrias de fertilizantes foram beneficiadas com tais pesquisas de âmbito acadêmico, tanto a respeito de semente melhorada, adubos e insumos químicos para a agricultura. De acordo co MOLINA (2006) ainda hoje:

⁷⁵ Agrônomos, veterinários e técnicos agrícolas formados segundo os ideários da Revolução Verde, que foram trabalhar junto a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), fundada em 1972, e Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater) fundada em 1974, que dentro de uma perspectiva da modernização capitalista, uniformizando as práticas de assistência técnica e extensão rural (ALENTEJANO, p. 480).

⁷⁶ Hoje contamos com diversas iniciativas de universidades públicas como na adoção de pesquisa alternativas de produção agrícola, apoio às políticas públicas, e participação social no desenvolvimento rural sustentável.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

As grandes empresas do agronegócio possuem articulações com as principais universidades públicas, institutos de pesquisas públicos, onde parte de seus profissionais e pesquisadores é formada. Ainda mantêm seus próprios institutos de pesquisa o que lhes garante importante autonomia na produção de tecnologias (MOLINA, 2006, p.30).

Consequentemente, na esfera sociocultural, encontrávamos nas universidades a ausência de uma preocupação com o multilamento da cultura de subsistência da família camponesa, que conservava uma prática de plantio de alimentos diversificados em consonância com a diversidade ambiental, impondo a monocultura como prática de sobrevivência do trabalho do campo.

Esta imposição ideológica da modernização passa pelo convencimento do agricultor no que diz respeito à superioridade das formas modernas de produzir em relação às tradicionais, e seu impacto é expressivo, porque, além de reforçar a expropriação econômica, representa uma forma de expropriação do saber, pois torna os camponeses dependentes, uma vez que não mais dominam as técnicas e os processos produtivos (ALENTEJANO, p. 482).

Seguindo o raciocínio de DAMASCENO e BESERRA (2004), o fraco efeito das políticas de educação rural pode ser explicado pelo fato do Brasil se encontrar num período em que Estado estava absorvido em múltiplos interesses na construção do desenvolvimento de uma sociedade capitalista.

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a

Fábio Fernandes Villela (Org.)

ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p.84).

Dentro dessa perspectiva, é relevante ressaltar a natureza autoritária e, consequentemente, contraditória do Estado Brasileiro, declarada explicitamente durante o regime militar, que em certo sentido, contrariava os ideários da educação rural de conter a migração e do próprio projeto desenvolvimentista do país, mas se pautava na estratégia de controle social.

[...] concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a reforma agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa. Urbanização nem sempre é sinônimo de progresso, muitas vezes são resultados de políticas de controle social e de concentração de riquezas e, portanto, de poder (FERNANDES; MOLINA: 2004, p.25).

2. A recente trajetória histórica da Educação do Campo

O novo conceito de “educação do campo”, criado a partir da articulação dos movimentos sociais do campo, pesquisadores e o Ministério da Educação traduz a procura de uma nova ordem social (CADART,2004) na qual o MST é protagonista pedagógico na construção de um projeto político contra-hegemônico de singular importância. Tendo como meta o fim da expropriação e exploração dos sujeitos do campo, o MST defende uma educação que visa à autonomia do sujeito ou coletivo do campo não considerado simplesmente como uma extensão do proletariado localizado nos espaços rurais, subservientes às necessidades econômicas urbanas.

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes do campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das em-

presas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses”(CALDART, 2009,p.48)

Na busca de uma ruptura radical com todo ideário intrínseco no que antes era nomeado por educação rural fez a necessidade de uma mudança de nomenclatura para distinguir uma nova identidade e concepção de educação provida do meio rural.

Segundo Claudemiro(2008), “(...) a mudança de educação rural para educação do campo representa todo um projeto político que se alinha nesta histórica batalha entre Estado e sociedade civil (NASCIMENTO, 2008, p.175)”.

Tal nomenclatura levantou uma preocupação semântica das preposições corretas na construção de um novo nome que expressa-se essa nova ordem social. Segundo FRIGOTTO (2010), a mudança de preposição “para” ou “no” meio rural, expressa as intenções de natureza política a serviço de interesses do capitalismo no campo, desconsiderando a “especificidade e particularidade de processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo” (FRIGOTTO, p. 35).

Enquanto, para MARTINS, a preposição “do” campo, configura a construção de uma prática educacional tendo como protagonista o sujeito do campo.

A distinção com a “educação rural”, o apreço pela apresentação gramatical da expressão educação DO campo, contrapõem-se à educação NO campo, por entender que mais que uma prática educativa realizada na zona rural, é uma prática educativa que se constrói a partir do local. Frisar que a educação é DO campo é acentuar a reconstrução social desse espaço pelos seus sujeitos fato que antecede a prática educativa formal. (Martins: 2008, p. 08).

Já a mudança semântica do termo “rural” para “campo” é explicado pela relatora das Diretrizes Operacionais para

Educação Básica nas Escolas do Campo, Edla de Araújo Lira Soares:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, neste sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (CNE,2001,p.1)

Entretanto, a relevância no que distingue a educação do campo e a educação voltada para o meio rural está nas hegemônias em disputa, nos projetos antagônicos de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e de projeto educativo. (CALDART, 2012, P.14)

A radicalidade do debate sobre Educação do campo teve seu ápice *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*(1998)⁷⁷, realizada em Luziânia, Goiás, integrando, pela primeira vez na história, movimentos sociais, governo e pesquisadores universitários.

Segundo o Movimento de Educação do Campo, a primeira conquista pleiteada, principalmente, pelo MST, foi a criação do

⁷⁷ Na articulação Nacional Por Uma Educação do Campo esteve envolvido diversas entidades promotoras como: o MST, ACNBB, o UNICEF, a UNESCO e a UnB através do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA) (NASCIMENTO, 2009, p.27)

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

Programa Nacional da Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronea), pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 1998 (CARVALHO, 2011).

Clarice Aparecida dos Santos (2012), explica que o Pronea é uma política pública de alfabetização no âmbito da educação formal destinadas aos jovens e adultos dos assentamentos da Reforma Agrária. O projeto incluía o crédito fundiário e a formação de professores. Em virtude dos bons resultados o programa se estendeu para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada Residência Agrária⁷⁸ (SANTOS, 2012, p. 631).

É interessante ressaltar que, segundo Clarice (2012) o Pronea possibilitou a elaboração de novos significados curriculares e metodológicos através dos princípios básicos da participação e da multiplicação. Segundo a autora:

a participação se materializa pelo fato de que a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que, em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos. Já a multiplicação se realiza porque a educação dos assentados visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária (SANTOS, p.634).

Todavia, segundo MOLINA E SÁ (2012), o primeiro marco jurídico de reconhecimento da educação do campo, que distinguiu a escola rural da escola do campo, mostrando a participação do camponês na formulação de um projeto político pedagógico que de fato orienta as políticas públicas para a educação do campo, foi a:

⁷⁸ Residência Agrária.

(...)aprovação no Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. (Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 e (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), ampliada com a Resolução complementar (CNE/CEB Nº 2 de 28 abril de 2008a), a qual estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento escolar no campo (CARVALHO, 2011, p.22).

Nesse período, contrariando esta conquista, a política de nucleação das escolas em localidades rurais, fecham, arbitrariamente, as escolas do campo e transportam as crianças e jovens para uma escola nucleada na cidade (CARVALHO). Esta política, antagônica as propostas da educação do campo, ainda gera intenso confronto entre os afetados diretos, alunos e pais camponeses. Principalmente ao que se refere ao risco enfrentado no itinerário escolar: a precariedade das estradas, a má conservação dos transportes escolares, e superlotação de alunos no transporte.

Por outro lado, a preocupação para os protagonistas do Movimento da Educação do Campo se estende pela oferta de uma educação predominantemente urbana a população do campo. Em contrapartida, a Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) é reconhecida no parecer (CNE/CEB Nº1/2006d,), regulamentando a execução de práticas pedagógicas em tempos/espacos diferenciados (CARVALHO,2011).

A criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo⁷⁹ instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, no governo Lula, em conjunto com os debates e planos traçados na II Conferência Nacional Por Uma Educação do

⁷⁹ Responsável na construção dos “REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO”(2004), o Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, pela Portaria nº. 1374 de 03/06/03, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº.01 de 3 de abril de 2002”(Introdução, 2004)

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

Campo deu origem a uma Coordenadoria-Geral de Educação do Campo no âmbito Ministério da Educação para execução da política nacional (CARVALHO, 2011). A partir de tal inserção política o movimento garante muitas outras conquistas, inclusive, foi articulado uma política específica para a formação de professores para atuar no campo sob as orientações pedagógico e filosófico da Educação do Campo.

Em 2006, o Movimento com forte mobilização política junto a este Ministério conquistou o Programa ProJovem saberes da Terra, e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo-(Procampo), reivindicação da agenda política da II Conferencia Nacional da Educação do Campo de 2004 (CARVALHO, 2011, p.22).

GUHUR e SILVA(2009) explicam que, para o MST, é necessário colocar as mais diversas alternativas possíveis para atender a educação do campo, entre programas governamentais ou iniciativas comunitárias, muitas iniciativas práticas contribuíram para uma elaboração pedagógica. Mas julga que essas atuações pontuais são insuficiente para a demanda existente. Então a necessidade de pleitear um sistema público de escolas do campo. “Nos vários eventos organizados e documentos publicados pelo MST sobre a educação, tem sido reafirmado o compromisso com a luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade para os trabalhadores (GUHUR e SILVA 2009, p.345)”.

Por outro lado, a Educação do Campo também desafia os próprios camponeses a ultrapassar sua concepção tradicional de agricultura (CALDART, 2009) representada pela agricultura familiar. A concepção de uma agricultura camponesa ultrapassa a lógica de subsistência convencional, pois precede de uma compreensão da totalidade das tensões e contradições da crise do sistema hegemônico vigente que atinge diretamente a realidade do campo, como a crise: alimentar, energética e financeira. De fato, outras questões pertinentes a uma nova ordem vão surgindo como respostas a tais problemáticas, sendo incorpo-

radas na agenda política e pedagógica da educação do campo e na definição sobre que educação e qual formação para o trabalho no campo (CALDART, 2009) . Roseli destaca questões como:

(...) soberania alimentar, reforma agrária (incluindo nela o debate da propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos movimentos sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos (CALDART, p.59).

Todas essas questões revelam a hegemonias em disputa no meio rural. Por um lado, o campo como espaço de vida e trabalho, representado pela agricultura camponesa, por outro, o campo como território para a “produção de mercadorias” (MOLINA, 2006), representado pelo agronegócio.

CONCLUSÃO

De fato, este breve levantamento histórico das políticas educacionais⁸⁰ no meio rural nos leva a questionar a necessidade de uma nova concepção do meio rural como espaço que ultrapasse a visão pragmática de produção de mercadoria e das políticas desenvolvimentistas de elevação do PIB brasileiro. E que conceba aos moradores do campo ganhar o direito de espaço de vida plena, que possibilite a liberdade de viver em comunidade, sem, contudo, carregar a representação de subalternizados. Assim, não como espaço de refúgio dos excluídos e do abandono, mas como um espaço de sujeitos de direito a vida agrária.

⁸⁰ É relevante acrescentar nesse breve histórico duas conquistas nacionais que antecederam o Movimento da Educação do Campo: a Constituição Federal de 1988 que passou a garantir a educação como “direito de todos” e a LDB/1996 que regulamentou as ações educacionais nas esferas federal, estadual e municipal. A LDB ainda dispôs de medidas relacionadas às escolas rurais, nas quais deveriam promover “adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural” como preconizado no Artigo 28.(ALMEIDA; CHAMON: 2012,p.7)

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

Contudo, a educação rural revelou sua incompetência como ferramenta ideológica dos interesses dominantes. Durante muito tempo a escola urbana representou a referencia de excelência de educação, servindo como um modelo exportado para a educação rural. Tal tratamento simbolizava o descaso com os camponeses que sempre esteve submetido a serviço de interesses outros, como: atender as oligarquias agrárias, conter a migração urbana, formar mão de obra para atender as demandas das cidades e do setor industrial urbano, como “exercito de reservas” para o agronegócio, submetida à produtividade econômica e o crescimento do PIB.

Partindo do fardo histórico da questão agrária brasileira no contexto societário de dominação capitalista e monopolista firmado na coesão, a pesquisa vê com desconfiança um consenso entre Estado e sociedade civil na formulação e regulamentação de políticas públicas voltadas para o campo.

Nesse contexto, podemos sinalizar para o risco da regulamentação da educação do campo atender aos direitos de cidadania de forma superficial e mascarada (cidadania liberal-burguesa) sem, contudo, atender os princípios educativos e ontológicos que fundamentaram os paradigmas da educação do campo, principalmente em que se refere à emancipação humana.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA:

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade:** princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. Edições Pulsar e ERJ Xamã Editora, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CEB/CNE nº 36/2001.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: 4 jan. 2012.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64,mar./jun.2009.

CARVALHO, H. M. *Apresentação*. In: Seminário Nacional sobre Agrotóxicos. Guararema, São Paulo: Escola Nacional Florestan Fernandes, 17 a 18 de setembro de 2010. (Mimeo.)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)**. Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010.

GUHUR, D.M.P e SILVA, I. M.S. **A contraditória relação entre movimento social e Estado na disputa pela formulação de políticas públicas para educação do campo**. *Eccos Revista Científica*, vol. 11, núm. 2, julho-dezembro, 2009, p. 335-352.

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOLINA, C. M. e SÁ L. M. Escola do Campo. In: **Dicionário de Educação do Campo** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.626-630.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa.** Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília.

SALVADOR, A.D.. **Cultura e educação Brasileira.** Petrópolis: Vozes,1971.

SANTOS, C. A. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). **In: Dicionário de Educação do Campo** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.631-639.

Educação e trabalho: a escola do campo no agronegócio

Prof Ms. Adriana do Carmo de JESUS⁸¹

Prof Dr. Maria Cristina dos Santos BEZERRA⁸²

Resumo:

Este texto integra a dissertação de mestrado “Nos caminhos da escola do campo: o processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP”, defendida no ano de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Abordaremos as particularidades de uma escola do campo inserida em uma área pertencente ao agronegócio Cambuhy Empreendimentos Agrícolas; trata-se da EMEF do Campo Fazenda Tamanduá, localizada no município de Matão, SP. A Fazenda Cambuhy surgiu no final do século XIX, como colônia de ingleses, e atualmente seu interior preserva os traços bastante característicos da cultura inglesa, aspecto observável na arquitetura e na forma de organização do espaço, em glebas/sessões. No que concerne à escola, esta foi municipalizada em 1991, e em 2005, por meio da Secretária de Municipal de Educação ocorreram propostas de mudança na forma de se desenvolver o trabalho pedagógico. Por meio de relatos de alguns professores desta escola buscamos apreender a concepção de educação e escola do campo, bem como a relação campo-cidade. Também, foi possível por meio do estudo da história local compreender o processo de expulsão do

⁸¹ E-mail: adrianapedago@gmail.com

⁸² Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar. E-mail: cbezerra@ufscar.br

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

trabalhador rural do campo, fato que nas últimas décadas, de modo geral, impactou as escolas do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, trabalho, campo.

Introdução

A EMEF do Campo da Fazenda Tamanduá, localizada próxima a Mata da Virgínia que é a maior extensão contínua de Mata Atlântica do interior de São Paulo, e dentro da área rural da Fazenda Cambuhy – que atualmente mudou a denominação para Cambuhy Empreendimentos Agrícolas -, possui mais de 5 mil alqueires e pertence às empresas agrícolas como a Baldam e Marchesan, porém, a família Moreira Salles é proprietária da parte maior destas terras.

Nesta área rural predominam o cultivo de gêneros como o café direcionado exclusivamente à exportação, cana, laranja para sucos, e no período entre safras amendoim e mandioca. A fazenda dispõe de alto padrão tecnológico, inclusive possui um sistema de irrigação por gotejamento muito usado em Israel, eficaz e sem desperdício de água.

A Fazenda Cambuhy surgiu no final do século XIX como colônia de ingleses e seu interior preserva traços bastante característicos da cultura inglesa, aspecto observável na arquitetura e na forma de organização do espaço, em glebas/sessões. Outro aspecto interessante é que a fazenda desde sua origem sempre desenvolveu, concomitantemente, diferentes atividades agrícolas. Durante grande período do século XX o cultivo do café foi a principal atividade econômica, e atualmente a Fazenda preserva e utiliza os espaços e equipamentos de época.

Nos anos de 1978, 79, 80 e 81, a Cambuhy dava seus primeiros passos na citricultura, com o plantio de 400 mil pés de laranja. Com o desenvolvimento e o aumento de atividades, surgiu a necessidade de se montar um aparato administrativo, que incluía máquinas, assistência técnica para as culturas, área co-

Fábio Fernandes Villela (Org.)

mercial, informatização etc. Em 1982, já se desenhava o plano administrativo que hoje rege a empresa. Hoje, da antiga fazenda dos ingleses, restou o nome, “Cambuhy” (uma das seções da grande fazenda, de 23 mil ha), as casas da colônia e da administração, o terreiro e a tulha de café, e as diversas alamedas de bambus que percorrem suas terras (COOPERCITRUS, 2011).

Ao adentrar a propriedade percebe-se os grandes investimentos em tecnologias e maquinários agrícolas, bem como o rigor exigido para evitar contaminações e/ou comprometimento do padrão de produtividade e qualidade dos produtos, que em grande parte destinam-se à exportação e estão submetidos aos padrões referentes aos ISOS.

Para alcançar os objetivos definidos no programa de atividades, a Cambuhy utiliza as mais recentes tecnologias de produção sustentável, como agricultura de precisão, irrigação computadorizada, redução de uso de energia e água, racionalização de aplicação de insumos, manejo dos recursos naturais (fauna e flora), rastreabilidade certificada, controle e registro de processos e controle de qualidade. Além disso, a Cambuhy tem as certificações UTZ e Rainforest Alliance. A UTZ é uma certificação internacional para a produção e fornecimento de café responsável, que assegura a qualidade ambiental e social em toda a cadeia produtiva (REVISTA DO AGRONEGÓCIO CAFÉ, 2011).

Assim, todo indivíduo ao adentrar a Cambuhy tem que realizar a higienização das mãos, pés, exterior e interior dos automóveis. Tal higienização é realizada de modo sistêmico e para tal utiliza-se um bactericida, no sentido de combater pragas como o Cancro Cítrico e o Amarelão. Este procedimento deixa expresso que ali predomina o agronegócio.

E nos relatos de alguns professores desta escola podemos perceber como concebem o campo, a relação campo/cidade e os processos de expulsão do trabalhador rural do campo. Assim, ao estudar a história local pode-se registrar que

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

No início eram muitas glebas que abrigavam de 7 a 8 famílias cada uma, mas, aos poucos estas foram sendo vendidas por causa das condições de vida e foram cedendo lugar à plantação de cana. Os pequenos proprietários foram deixando a fazenda e nesse movimento o cultivo de cana se expandiu. Então, com as mudanças dos trabalhadores que moravam nas glebas surgiu a necessidade de “terceirizar” a mão-de-obra rural, muitos trabalhadores que moram em Matão e no entorno da cidade passaram a ser transportados diariamente para trabalharem no plantio e colheita de cana, laranja, e principalmente, café (PROFESSORA DO CAMPO, relato de 08/12/2012).

Neste sentido, temos alguns indícios que nos permitem avançar na compreensão de como o corpo docente concebe o trabalho camponês e o avanço do agronegócio, pois como apontado anteriormente o camponês deixou o campo não “*por causa das condições de vida*”, mas sim devido à ampliação da monocultura e condições de trabalho, estas que remetem ao processo de proletarização do camponês explicitados por Kautsky (1968) e Engels (1975). Portanto, compreendemos que os trabalhadores em regime de colonato não deixaram o campo por livre escolha, estes foram expulsos da terra para atender as necessidades da agroindústria (CASSIN e VALE, 2011, p. 223). Em relação ao esvaziamento do campo e a expansão do agronegócio destacamos:

(...) Basta olhar para o campo, e veremos as variadas formas de manutenção das relações sociais capitalistas: pouca gente no campo (ao contrario de vermos camponeses vivendo na e da terra); uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção do campo mudou. E um exemplo disso é que, ao invés de alimentar as pessoas, a plantação predominante está voltada para a produção de combustíveis (TAF-FAREL, SANTOS Jr. e ESCOBAR, 2010, p. 121).

O trabalho, na fazenda Cambuhy e em propriedades localizadas ao entorno é realizado por pessoas que moram em Matão e cidades vizinhas, “vem ônibus e mais ônibus cheios de trabalhadores terceirizados” (PROFESSORA DO CAMPO, relato 08/12/2011). Dentre estes trabalhadores há significativa quantidade de migrantes dos estados de Piauí, Pará e Minas Gerais que chegaram a Matão nas últimas décadas para laborar no corte de cana.

No que concerne à escola, esta foi municipalizada em 1991, e em 2005, por meio da Secretária de Municipal de Educação ocorreu a proposta de mudança na forma de se desenvolver o trabalho pedagógico, que passou a se respaldar no paradigma da Educação do Campo⁸³. A possibilidade de mudança gerou muitas incertezas, e encontrou muitos entraves e resistências da equipe escolar.

A escola quando pertencia à rede estadual desenvolvia apenas os conteúdos básicos. No início, não vou mentir, ficamos receosas de trabalhar a nova proposta porque a escola não se encaixa, não é assentamento. Aqui atendemos filhos de trabalhadores assalariados pelo agronegócio. E sem dúvida se eles tivessem a oportunidade eles mudariam para a cidade (PROFESSORA DO CAMPO, relato de 08/12/2011).

São em relatos de professores como este que nos apontam as grandes dificuldades encontradas para implantação da proposta de escola do campo, certamente tais resistências não são particularidades da escola em questão; a falta de clareza sobre a proposta de educação do campo e seus objetivos certamente consiste nas maiores dificuldades para a consolidação do processo de mudança. Percebemos, ainda, que erroneamente há a compreensão que a educação do campo é a educação que ocorre

⁸³ Essa é concepção atualmente hegemônica de educação rural, é oriunda do Movimento Por Uma Educação do Campo tem-se articulado desde os anos finais da década de 1990. Para saber mais ver dissertação de mestrado “Nos caminhos da escola do campo: o processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP” (2013).

dentro dos assentamentos do MST, verifica-se uma associação direta entre educação do campo e educação dos movimentos sociais; de modo que aderir ao paradigma da educação do campo seria o mesmo que “copiar” ou “reproduzir” a educação que acontece dentro do MST e que fosse somente direcionada para assentados. Essa concepção equivocada da educação do campo é bastante comum. O relato acima também sinaliza a percepção do entrevistado no que concerne à insatisfação dos camponeses na atual circunstância de trabalho, o que leva afirmar que “sem dúvida se eles tivessem a oportunidade eles mudariam para a cidade” (PROFESSORA DO CAMPO, relato de 08/12/2011).

A fala de uma professora da unidade de ensino em questão nos permite avançar na compreensão das mudanças ocorridas na percepção docente do paradigma da educação do campo.

Agora sabemos que a educação do campo é o respeito pelo meio ambiente, amor a terra e o sustento. É o cuidado com a natureza sem ocasionar danos ao meio ambiente, como valorização do solo sem uso de agrotóxicos. E que mesmo que eles acabem indo para a cidade eles saberão cuidar da natureza (PROFESSORA DO CAMPO, relato de 08/12/2011).

Cabe ressaltarmos que nossa intenção não é avaliar a concepção de educação do campo dos professores entrevistados, a finalidade aqui é, apenas, explicar parte dos contextos e contradições do processo de consolidação da proposta de educação do campo em Matão, de modo a trazer a tona especificidades de cada escola para que possamos compreender melhor os diferentes contextos em que se realiza a educação do campo. No entanto, ainda assim, é pertinente destacar que são relatos como estes, bem como outros imperativos que se destacam nos documentos oficiais, que permite inferir o caráter conservador das concepções hegemônicas de educação do campo; tais concepções trazem em seu bojo a marca do idealismo, quase que cristão. Ao passo que pouco se contesta a distribuição desigual da terra; a expropriação do trabalho camponês e a “expulsão”

dos colonos de suas propriedades; a migração de trabalhadores nordestinos; a flexibilização do regime de contratação e a formação de um *exército de reserva* para o trabalho no campo. Entendemos que no agronegócio, o trabalhador não é expropriado somente da terra; pois ele não é forçado a ir para a cidade e tem sua vida resolvida, em consequência, também, é expropriado da saúde, cultura, arte e educação, é privado da dignidade. Neste sentido, os projetos de educação do campo devem estar atrelados aos interesses da classe trabalhadora e fundamentados em uma concepção de rompimento com a lógica destrutiva do capital.

A unidade de ensino dispõe de uma estrutura física bastante modesta, mas muito convidativa pela arquitetura tradicional e pelos recursos que dispõe. O prédio possui uma varanda coberta com telhas de barro; as paredes são muito brancas com detalhes em azul; o pequeno refeitório fica no interior da escola, que possui um mural com o cardápio do dia e chão brilhante, mesas feitas somente com madeira cobertas com toalhas de cores claras; as salas de aula são amplas, mais compridas que largas, e possui poucas mesas e cadeiras, ao fundo sempre um armário de madeira onde ficam os materiais escolares e os cantinhos de leitura.

As turmas são organizadas por ciclos em formato multiseriado, sendo que 1º e 2º ano trabalham juntos, 4º e 5º também, já a sala de 3º ano desenvolve suas atividades em formato série única na sala.

O prédio, também, atende a demanda de educação infantil que dispõe de duas salas. Na escola há biblioteca, sala de vídeo e sala de informática, mas ainda não é possível o acesso à internet; também, não há quadra esportiva nem parque, mas há um espaço reservado às aulas de educação física. A escola conta com ampla área verde com muitas árvores frutíferas, um ambiente bastante bucólico e tranquilo, frequentemente verifica-se a presença de animais próprios da Mata Atlântica, como tucanos e outras espécies de aves.

Relata-se que na década de 1970, quando ainda não havia escolas municipais, as instalações do prédio eram utilizadas

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

como pousada, para comerciantes que vinham à fazenda fazer negócios, e com o tempo a pousada ficou obsoleta e na década seguinte passou a funcionar como escola. As imagens a seguir buscam retratar a estrutura da unidade de ensino em questão, que embora bastante modesta, é aconchegante.



Refeitório (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012)



Sala de aula: 1º ano e 2º ano - manhã e 3º ano - tarde (Acervo pessoal da pesquisadora, 18/05/2012)

A estrutura da escola dispõe, ainda, de uma pequena sala de vídeo e a sala da secretaria/diretoria.

Até meados da década de 1990, a Escola do Campo Fazenda Tamanduá tinha 98 alunos frequentes, no entanto conforme o movimento de expansão da agroindústria os moradores das colônias e de suas imediações foram deixando a fazenda, logo a

quantidade de alunos foi diminuindo, atualmente a UE possui 36 alunos matriculados fato que para a Professora do campo que leciona na unidade desde 1984 acabou se tornando algo positivo.

Aqui realizamos um trabalho bastante individualizado, as sondagens mostram que as crianças se alfabetizam entre o 1º e 2º ano. Os poucos casos de alunos com dificuldades são encaminhados e atendidos pelo NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), mas são minorias. O nível daqui é quase de escola particular, ou até melhor, porque o material é bom, o atendimento é bom, e é individualizado e temos toda a assistência da Secretaria Municipal de Educação. É privilegio trabalhar ou estudar aqui. Os profissionais se envolvem com o trabalho (...) (PROFESSORA DO CAMPO, relato de 08/12/2011).

Ao relatar sobre o trabalho pedagógico realizado na escola a professora afirma que “o que mudou foi a forma de trabalhar, ensinar o conteúdo, que passou a ser adaptado para a realidade do campo concreta, agora nós aproveitamos a vivência dos alunos.” E, ainda, nos traz mais elementos ao relatar

(...) Temos muitos animais da Mata atlântica que vem visitar a escola, aqui temos muitas nascentes e a mata ciliar. Há, também, um projeto de educação ambiental complementar financiado pela fazenda. Lá eles têm aula de informática e outras atividades. É por isso que não temos horta, lá eles já desenvolvem esta atividade (PROFESSORA DO CAMPO, relato 08/12/2011).

Em relação ao projeto de educação ambiental complementar citado pela Professora do campo trata-se de uma “Escola Complementar”⁸⁴ totalmente idealizada, financiada e desenvolvida pelo agronegócio Cambuhy Empreendimentos agrícola-

⁸⁴ Escola Complementar é a denominação do projeto e é uma iniciativa do agronegócio.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

las inclusive no que concerne aos educadores e materiais didáticos. Atende alunos da Escola do Campo Fazenda Tamanduá no contra turno, desenvolvendo aulas/oficinas de informática com acesso à internet, projeto hortas, aulas de artes e educação ambiental. É relevante, ainda, sublinharmos que tanto a Escola de Educação Complementar, quanto a Escola do Campo Fazenda Tamanduá – administrada pela Prefeitura Municipal – atendem os filhos dos trabalhadores da terra que residem nas imediações da Fazenda Cambuhy.

A iniciativa de Escola Complementar da Cambuhy Empreendimentos agrícolas é deveras curiosa e sua existência deve-se à necessidade do próprio empreendimento de formar seus futuros quadros de trabalhadores, de modo que esta iniciativa acompanha uma tendência de âmbito maior, bastante comum no momento atual da sociedade capitalista, momento no qual as classes dirigentes, proprietárias dos meios de produção, direcionam olhares e esforços para a educação da classe trabalhadora, com o objetivo de qualificá-la para as atividades produtivas, que agora requerem maiores e melhores habilidades; sobretudo porque na sociedade letrada o uso de novas tecnologias nos processos produtivos se faz cada vez mais comum, haja vista que a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica para todos, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral que permita ao indivíduo manusear máquinas, realizar pequenos reparos, resolver problemas do cotidiano, consultar manuais etc.

Em *A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”*, Andrade (2008) aponta que a escolarização da classe trabalhadora, nas últimas décadas, vem sendo discutida e desenvolvida por instâncias representativas empresariais, que buscam formular propostas educacionais que desenvolvam no futuro “cidadão-trabalhador” o perfil comportamental e os requisitos cognitivos mais adequados para o patamar de produção requerido nos novos tempos. Para o autor, existe um entendimento de que as mudanças nas bases produtivas da sociedade brasileira impõem,

para ampliar a competitividade por parte do setor industrial brasileiro, a elevação do nível de escolaridade formal da força de trabalho, tanto existente quanto vindoura (ANDRADE, 2008, p. 61).

Andrade (2008) sinaliza que desde a década de 1990 importantes instituições organizativas empresariais estão discutindo e produzindo projetos que versam a respeito da necessidade de adequação da educação aos novos tempos, às novas demandas do capital; tais documentos reforçam a relevância do acesso do futuro “cidadão-trabalhador” à escola, bem como o imperativo de mudança da cultura escolar que deve acompanhar a cultura do aparelho produtivo, de modo a atuar disseminando os valores e atitudes como competitividade, qualidade e produtividade, relativos a uma “nova ordem”. Segundo o autor

Trata-se, portanto, de um esforço no sentido da “educação” do conjunto da população relativamente aos valores inerentes a este novo industrialismo contemporâneo, visando criar uma ampla base humana adequada às exigências do desenvolvimento capitalista em nosso país. A tarefa que se coloca para os empresários aí é não só a (con) formação da força de trabalho do presente, como também do futuro (...) (ANDRADE, 2008, p. 67).

Percebe-se que a lógica empresarial, que prima pela qualidade e produtividade, considera que a escola formal/regular e os programas escolares não estão adequados aos novos objetivos da sociedade, esta deve ser um espaço de irradiação e consolidação dos valores e atitudes configuradores da nova ordem. Nesta perspectiva, o currículo da “nova escola” deve encontrar-se orientado na direção de um vínculo mais orgânico com as mudanças correntes no mundo da produção, criando condições para que os alunos participem de um processo de aprendizagem que possibilite um “acostumamento” destes com as ideias e princípios que embasam as formas contemporâneas de inovação tecno-organizacional (ANDRADE, 2008, p. 71-72).

Neste sentido, entendemos que para a lógica empresarial a estrutura, o currículo e os métodos da escola regular/formal não são satisfatórios ou suficientes, sendo necessário o planejamento de uma proposta educacional mais adequada às novas formas de organização do mundo do trabalho e da sociedade como um todo; esta outra proposta educacional tem se colocado no sentido complementar a formação do futuro trabalhador, e como constatamos no Agronegócio Fazenda Cambuhy está sendo desenvolvida *pari passu* às atividades da escola formal.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Flávio Anício. *A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”*. In: *Educação e Política no limiar do século XXI*. Editora Autores associados, 2ª edição, Coleção Educação Contemporânea. Campinas: 2008.

CASSIN, Marcos; VALE, Samila Bernadi do. *O assentamento Belo Vista e algumas reflexões sobre a relação trabalho rural e educação*. Revista HISTEDBR On-line, número 41, p. 219-230. Campinas: 2011.

COOPERCITRUS. Cambuhy, Um modelo de organização e um modelo de produtividade. Revista Agropecuária, edição 43, 2011. Disponível em <http://www.revistacooper-citrus.com.br/?pag=materiaecodigo=3173>; acesso em: 09/06/2011.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução: Anália C. Torres. Editora Afrontamento, Porto: 1975.

JESUS, Adriana do Carmo de. *Nos caminhos da escola do campo: o processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2013.

KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. Tradução de C. Ipe-roig. Editora Laemmert. Rio de Janeiro: 1968.

REVISTA DO AGRONEGÓCIO CAFÉ. **Fazenda Cambuhy ampliará área de cultivo e duplicará produção de café**. Publicação de 18/07/2011. Disponível em <http://www.revistacafeicultura.com.br/index.php?tipo=le-remat=40430fazenda-cambuhy-ampliara-area-de-cultivo-e-duplicara-producao-de-cafe.html> com acesso em: 09/06/2012.

SARNO, Maria Cecília Mello; CANCELLIERO, José Maria. *As políticas para a educação pública no estado de São Paulo*. Revista Educação e Cidadania, volume 8, número 1, p.12-17. Editora Átomo, Campinas: 2009.

TAFFAREL, Celi Neuza Zülke; SANTOS JR., Claudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. *Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo*. Equipe LEPEL/FACED/UFBA. Salvador: 2010.



A região do triângulo Crajubar: configuração econômica da agricultura e das condições de trabalho do técnico em agropecuária formado pelo campus Crato do IFCE

Elisângela Ferreira FLORO⁸⁵
João Batista Bezerra FROTA⁸⁶

RESUMO:

Analisamos neste trabalho como o processo de reestruturação produtiva impôs reformas aos sistemas educacionais e ocasionou a crise na agropecuária, afetando as trajetórias de formação e atuação dos egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/Crato). A pesquisa revelou que a formação dos alunos do IFCE/Crato foi influenciada pelas concepções do Sistema Escola-Fazenda e pelo agronegócio. Contudo, a principal oportunidade de inserção dos egressos consiste na oferta de trabalho com condições precarizadas, por parte de uma empresa pública estadual do Ceará, que atua prestando assistência técnica a agricultores familiares.

Palavras-Chave: Reestruturação Produtiva - Educação Agrícola - Trabalho Precário.

⁸⁵ Doutoranda em Educação pela UNESP/Marília.

⁸⁶ Doutorando em Educação pela UNESP/Marília.

ABSTRACT:

Analyzed in this research how the productive restructuring process imposed reforms to the educational systems and caused the crisis to agriculture, affecting the new graduates's procedures and formation trajectories from the Crato *campus* of the Instituto Federal do Ceará (IFCE/Crato). The investigation revealed that the student's process of technical-professional education of IFCE/Crato were influenced by the conceptions of the School-farm System and by the agribusiness. However, the main opportunity for integration of graduates to the labor market consist on the offering of temporary work, with flexible relations and poor working conditions offered, by a public company of the Ceará State, working to provide technical assistance to family farmers.

Keywords: Productive Restructuring – Precarious Work – Agricultural Education

INTRODUÇÃO

O Triângulo CRAJUBAR fica situado no sul do Estado do Ceará, sendo formado pela conurbação de três cidades: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. Estas três cidades se destacam das demais circunvizinhas por se caracterizar como um pólo de referência no setor de serviços hospitalares, educação superior, turismo religioso e reservas naturais.

Coadunando com o pressuposto teórico de Santos (2006, p. 66-70) de que a natureza do espaço não pode ser estudada como se os elementos que o constituem tivessem vida própria, dedicamos parte deste trabalho a descrever as principais características agrícolas dos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, condição indispensável para entendermos a geopolítica do desenvolvimento econômico e educacional que estão sendo abordados neste trabalho.

O curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato forma profissionais para atuar no setor primário da economia desde a década de 1970. As primeiras orientações curriculares para a trajetória de formação dos alunos deste curso se fundamenta-

vam no Sistema Escola-Fazenda, que influenciou toda a história da oferta deste curso.

No final da década de 1990, sob os impactos do processo de reestruturação produtiva, o Curso Técnico em Agropecuária reestruturou a trajetória de formação dos alunos, a fim de conformá-la às exigências das reformas educacionais e do mercado de trabalho, construindo um novo projeto de qualificação da força de trabalho.

Enquanto ocorriam mudanças estruturais no currículo do Curso Técnico em Agropecuária, um conjunto de transformações começou a se manifestar no desenvolvimento da agropecuária brasileira e cearense, redesenhando o campo de trabalho no qual o aluno formado pelo IFCE/Crato viria a atuar após a conclusão do curso. Entre estas transformações, podemos citar a inserção dos avanços tecnológicos no campo e a diminuição do contingente de trabalhadores necessários ao desenvolvimento da produção em determinadas cadeias produtivas.

Partindo do pressuposto de que estas transformações não ocorrem de modo homogêneo e compreendendo que o desenvolvimento da agricultura/pecuária de precisão está construindo novas territorialidades e fronteiras agrícolas, buscamos investigar como este processo está acontecendo no Ceará, em especial, no Triângulo CRAJUBAR, uma vez que este é o campo de atuação de 50% dos egressos que concluem o curso Técnico em Agropecuária no IFCE/Crato. A hipótese que permeou este trabalho foi a de que a reestruturação produtiva afetou duplamente a trajetória de formação e atuação do técnico em agropecuária: ao impor reformas nos sistemas educativos e ao reconfigurar o desenvolvimento da agropecuária, que desencadeou processos de contratação flexível, precarizada e redução dos postos de trabalho para os técnicos em agropecuária.

O objetivo geral é analisar as incongruências entre o processo de qualificação do técnico em agropecuária formado pelo IFCE *campus* Crato e a realidade da agropecuária do Triângulo CRAJUBAR, em face do processo de reestruturação produtiva

no campo. Os objetivos específicos são: (1) apontar como o Campus Crato organiza a trajetória de formação profissional do Curso Técnico em Agropecuária; (2) identificar a atual situação econômica da agropecuária nos municípios que compõem o Triângulo CRAJUBAR; (3) descrever analiticamente as principais ofertas de trabalho existentes no Triângulo CRAJUBAR, relacionando a crise do setor primário da economia com a atual configuração do trabalho/ emprego do técnico em agropecuária no Triângulo CRAJUBAR.

O trabalho em questão aborda uma investigação de caráter básico, quanto à natureza e qualitativo quanto à análise dos dados, que foram analisados a partir de uma vertente teórico/crítica. A coleta de dados se fez mediante: revisão de literatura; questionário fechado; entrevista semi-estruturada; observação não-participante e fontes bibliográficas primárias. A revisão de literatura visou levantar dados sobre produções científicas que tratam da formação profissional, e do técnico em agropecuária no contexto das políticas de Estado Mínimo, com o intuito analisar como a qualificação e atuação do egresso do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Crato IFCE foram afetadas pelo processo de reestruturação produtiva.

Para proceder à análise do trabalho do técnico em agropecuária formado pelo *campus* Crato, nós recorreremos a uma pesquisa documental em dados primários coletados no setor de registros escolares da instituição, a fim de caracterizar os municípios de onde se originam a maioria os egressos. Foi desta coleta de dados, que surgiu como delimitação do universo de pesquisa as empresas de agropecuária, as fazendas, as instituições públicas e as ONGs que atuam no Triângulo CRAJUBAR.

Com isto, pudemos avançar para a próxima etapa que era caracterizar a configuração do desenvolvimento econômico da agropecuária do Triângulo CRAJUBAR, momento no qual recorreremos à pesquisa documental extraída dos dados das pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica do Ceará (IPECE) e do Instituto (IBGE).

O próximo passo foi a observação não-participante, na qual

visitamos empresas que poderiam contratar técnicos em agropecuária, tendo como critério inicial de seleção aquelas que ofereciam estágio ao IFCE.

Para Chizzotti (2000) a observação é um núcleo privilegiado da pesquisa, pois permite a apreensão de uma questão específica em relação à totalidade da realidade em que ela ocorre. Deste modo, realizamos uma observação em que a coleta de dados se deu mediante uma observação direta. Chizzotti (2003) explica que esta consiste na coleta e registros que foram previamente definidos. O pesquisador planeja antes de ir a campo, estabelecendo previamente os fatos que deseja observar.

Na realização deste passo, constatamos que nenhuma das empresas que oferecem estágio ao IFCE contrata técnicos em agropecuária, o que nos levou a realizar uma nova seleção de empresas, tomando por base visitas ao Sindicato dos proprietários rurais.

Como a pesquisa de campo estava dando indícios de poucas oportunidades de trabalho/emprego existentes no Triângulo CRAJUBAR para os egressos do IFCE, buscamos mapear quais empresas que atuam na região que realmente contratam egressos para exercer funções tipicamente relacionadas ao processo de formação de um técnico em agropecuária; visto que em nossa primeira empreitada (empresas que recebem alunos para estágio), constatou-se que praticamente não havia profissionais especializados contratados em qualquer tipo de regime trabalhistas (exceção ONGs e a empresa pública de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará – EMATERCE).

Em face desta realidade destacamos neste trabalho especialmente a análise das condições de trabalho dos técnicos em agropecuária que atuam na empresa pública (EMATERCE), embora ressaltamos que na pesquisa integral, também investigamos o trabalho dos técnicos em uma das principais ONGs que atuam na região, a Associação Cristã de Base.

Depois deste passo, recorreremos ao Sindicato dos Proprietários Rurais, a fim de mapear algumas propriedades rurais nas quais pudéssemos realizar visitas, observação não-parti-

cipante e entrevistas aos contratantes. Para isto, recorreremos aos dados primários cedidos pelo sindicato, documentos nos quais constavam telefone, endereço, nome do proprietário e o tamanho da propriedade rural de cada produtor. A seleção dos locais a serem visitados se deu a partir da seleção dos 25% proprietários que mais detinham terras, ou cujas informações dos dados primários, apresentavam indícios de maior rentabilidade econômica. Além da visita ao local, aplicamos um questionário fechado a estes proprietários.

Segundo Oliveira (2008), o questionário tem como objetivo descrever as características de um dado universo a ser pesquisado. Por meio do questionário fechado, pudemos mapear quantos técnicos existem trabalhando no universo das propriedades rurais e das empresas de ATER que investigamos e qual o papel destes profissionais nestes locais. A partir do questionário foi possível, avançar para a segunda etapa que foi a seleção das empresas que mais contratam técnicos em agropecuária.

Para analisar os dados nos fundamentamos nos referenciais teóricos de pesquisas já realizadas sobre a precarização do trabalho de forma geral, e sobre a precarização do técnico em agropecuária de modo específico. Em se tratando dos percursos formativos do técnico em agropecuária do IFCE *campus* Crato, podemos afirmar que a proposta pedagógica se reestruturou entre o anos de 1990 a 2010 em quatro períodos distintos: (1º) sistema Escola-Fazenda, cuja concepção pedagógica fundamentava-se no tecnicismo e nos ideários da Revolução Verde; (2º) imposição da concomitância em face do Decreto nº 2208, que separou o ensino técnico-profissionalizante da formação geral; (3º) ênfase na diversificação dos itinerários formativos, acentuando a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, cuja característica era marcada pela modularização dos cursos, fazendo com que, em um percurso de três anos de Ensino Técnico-profissional, o aluno concluísse os estudos com até sete certificados diferentes; (4º) período da reintegração entre a formação geral e a formação profissional.

Apesar das mudanças supracitadas, as entrevistas

realizadas com os docentes do curso revelaram que no IFCE/ Crato, o Sistema Escola-Fazenda se tornou “modelo” de ensino “ideal” e influenciou todos os períodos que analisamos, sendo referência para avaliar, criticar e resistir às reformas impostas nos anos seguintes pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. Do total dos professores entrevistados, 75% consideraram o Sistema Escola-Fazenda como o modelo educacional mais adequado à formação dos técnicos em agropecuária. Por considerá-lo mais apropriado, o corpo docente e o técnico-administrativo buscaram meios de resistir às determinações das novas legislações educacionais, cumprindo-as apenas de modo parcial.

Quando questionamos os docentes sobre os principais motivos que os levam a reestruturar seu planejamento de ensino, 90% das justificativas circundaram em torno de questões mercadológicas, tais como: a) atender às necessidades do mercado; b) acompanhar a evolução tecnológica; c) acrescentar novos conteúdos; d) modernizar o ensino; e) introduzir estudos sobre agroecologia e sobre o pequeno produtor rural (apenas um professor citou este quesito!).

Ao mesmo tempo, a lógica que perpassa a organização do currículo é que quanto maior a quantidade de disciplinas e quanto maior a carga horária, melhor será a formação do técnico em agropecuária. A idéia central dos professores é organizar o currículo em torno das demandas das grandes propriedades, cabendo aos alunos (se empregados ou trabalhando em pequenas propriedades) fazer uma adaptação dos conhecimentos da agricultura industrial para agricultura familiar.

Tendo por base os últimos anos da tabela, um técnico em agropecuária formado pelo IFCE *campus* Crato, cumpria uma matriz curricular de 5280 horas, e em todas elas havia apenas uma disciplina sobre agroecologia, no primeiro ano do curso, cuja matriz curricular e ementa não se articulavam (e ainda não se articulam com nenhuma outra disciplina)!

Quadro 01 – Demonstrativo do aumento da carga horária do Curso Técnico em Agropecuária entre os anos de 1999 a 2010.

Disciplinas/anos	1999	2000	2001	2002	2003/ 2007	2008/ 2010
Ensino Médio	1560	2250	2924	2480	2480	2440
Ensino Profissionalizante	1950	2040	1360	1496	1760	2520
Estágio	360	360	360	240	240	320
Total	3870	4650	4644	4216	4480	5280

Fonte: elaboração do autor

Apesar deste inchaço na carga horária, os professores da área técnica afirmaram que o Ensino Médio foi beneficiado com as reformas, pois não se podia “mexer” (para menos) na carga-horária do mesmo; enquanto na Educação Profissional, a garantia do número de horas sempre era nivelada por baixo (1200 para o curso Técnico em Agropecuária), o que não ocorre na matriz supracitada, visto que a carga horária da formação profissional ultrapassa em 100% o mínimo previsto pelos *Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos*.

Mesmo assim, os professores se queixam que não há tempo suficiente para os alunos realizarem atividades práticas, o que era muito comum no modelo Escola-Fazenda. Isto nos levou à seguinte questão: Por que os professores reclamam da falta de tempo para as práticas se a carga horária do Ensino Médio e da Educação Profissional aumentou?

A ausência de tempo está relacionada a um problema de organização didático-pedagógica, pois, entre os entrevistados 83% modificaram a metodologia para adequarem o conteúdo à redução do tempo (contudo, a análise das ementas revelou que não houve redução de conteúdos e nem reestruturação significativa dos princípios básicos que norteavam o trabalho inspirado no modelo Escola-Fazenda. 9% dos docentes não promoveram nenhuma alteração metodológica e apenas 8% afirmaram que a metodologia foi modificada com vistas a

facilitar o processo de ensino-aprendizagem e se adequar às concepções do ensino integrado.

A insatisfação com o número de horas revela um conflito de interesses para determinar quem é mais importante: o Ensino Médio ou a Educação Profissional? As repostas ao questionário também revelam que o antigo dilema “formar o técnico para o mercado de trabalho ou para o prosseguimento dos estudos” ainda não foi resolvido.

Não podemos afirmar de modo contundente que exista um “dilema” porque os docentes já têm respostas para isto. O problema é que cada um construiu a sua resposta individualmente e ela não se coaduna com os princípios epistemológicos da educação integrada, nem mesmo está articulada com a realidade da agropecuária local, conforme evidenciado pelos próprios docentes. Enfim, a trajetória de formação dos técnicos em agropecuária mudou quanto a forma (estrutura mais superficial e objetiva do processo – imposta via legislação), mas quanto ao conteúdo (ideologia, fundamentos políticos/ideológicos), foram mantidos os vínculos com o mercado (do tipo capitalista e explorador da força de trabalho).

Neste sentido, tanto o governo quanto os professores compreendem a formação do técnico em agropecuária como um meio de preparar o jovem para o mercado, parecendo discordar (apenas) dos meios pelos quais a formação deve se processar. Na realidade, fica evidente a disputa entre dois projetos capitalistas: um modernizante, o do governo e um mais taylorizado (inspirado no Sistema Escola-Fazenda).

O problema da questão não é apenas de ordem formativa, pois, ao se deparar com este processo qualificação, ao final do curso o egresso lida com uma realidade, no mínimo absurda: a precarização do trabalho em face das condições estruturais nas quais se encontra a agropecuária no Triângulo CRAJUBAR.

A produtividade na agropecuária brasileira em face dos ditames da Revolução Verde encontra “ecos” na Região do Triângulo CRAJUBAR, sendo a própria Escola Agrotécnica e a

EMATERCE as principais divulgadoras do pacote tecnológico importado dos Estados Unidos.

A “promessa” de fazer com que a produção agropecuária deixasse de ser uma esperança ao sabor das forças da natureza para se converter em uma certeza sob o comando do capital. A “imitação” das boas condições naturais proporcionada pela inserção da tecnologia no campo tornou a agropecuária menos dependente da natureza. Com a tecnologia “seria” possível produzir em áreas antes desprezadas (solos inférteis, de topografia inadequada etc.) e em condições muito adversas. Porém, a tecnologia libertou o produtor da dependência da natureza, para torná-lo dependente dos insumos, da mecanização agrícola, dos herbicidas, entre outros (SILVA, 1981, p. 44).

A situação se agravou ainda mais quando ocorreu o processo de reestruturação do campo em face da crise econômica mundial, quando se inseriram nas práticas da produtividade agropecuária os mesmos processos de capitalização e financeirização que já vinham destruindo as empresas e indústrias no espaço urbano.

Elias (2006, p. 32) ao analisar o território nordestino, utiliza o termo “pontos luminosos”, cunhado por Santos e Silveira (2001) para exemplificar as mudanças que estão ocorrendo atualmente na agropecuária em determinados espaços do Nordeste. A autora expõe que nas duas últimas décadas, em pleno semiárido, especialmente alguns vales úmidos (submédio São Francisco, oeste da Bahia, sul do Maranhão e sul do Piauí) vêm sendo utilizados para produção de frutas para exportação, de soja a partir da difusão da agricultura científica e do agronegócio.

O processo histórico/político que inseriu o agronegócio no semiárido e no cerrado nordestinos tem suas origens no modelo econômico característico do governo FHC (1994-2002) em especial nos Programas Brasil em Ação e Avança Brasil que visavam fortalecer a economia das regiões do país. Elias (2006, p. 34) relata que o Nordeste foi “contemplado” com o

Programa Transnordestino e o São Francisco que visavam implantar as condições “ideais” (aeroportos, portos, estradas, eletrificação rural, saneamento, telecomunicações etc.), para inserir e desenvolver o agronegócio na região. A autora ainda explica que foram realizados estudos de viabilidade econômica com o objetivo de indicar as principais atividades capazes de alavancar o agronegócio no Nordeste. Entre dez atividades lucrativas, três foram escolhidas: frutas tropicais (semiárido), grãos (cerrado) e o turismo litorâneo.

A inserção destas atividades criou os “pontos luminosos” no semiárido e no cerrado cearenses, redesenhando o cenário da agropecuária neste espaço, marcado pelas desigualdades sociais e concentração de terras.

Contudo, estes projetos governamentais não chegaram a atingir do modo incisivo a Região do Triângulo CRAJUBAR. As experiências que ocorreram no intuito de “fortalecer” o agronegócio na região ocorreram por meio da divisão do Estado do Ceará em territórios de produtividade, chamados “AGROPOLOS”, que buscavam identificar as principais cadeias produtivas capazes de gerar lucros para o Estado. Desta forma, foi por meio do AGROPOLOS Cariri, que o Triângulo CRAJUBAR participou de modo direto das políticas agrícolas cearenses de incentivo ao agronegócio.

Contudo, dada a realidade histórica da região e os problemas estruturais da política do desenvolvimento agrícola, o AGROPOLOS foi gradativamente sendo sucateado e os serviços por ele prestados sendo transferidos para a EMATERCE e algumas ONGs, que também sofrem com a instabilidade das políticas públicas para o setor primário da economia.

O fato é que na Região do Triângulo CRAJUBAR, nunca houve exemplos concretos de grandes propriedades com histórico de alto desenvolvimento tecnológico, nem no período da Revolução Verde, nem muito menos hoje, em pleno processo de crise econômica.

Há uma grande concentração de terra: os estabelecimentos patronais na Região do Cariri possuem área média de 102, 62

ha, enquanto os familiares possuem apenas 8,27 ha. Há entre os estabelecimentos familiares, aqueles que possuem uma área de 4,04 ha (quase sem renda) e outros com 41,84 ha (uma minoria, com renda maior). Na totalidade os estabelecimentos rurais no Pólo Cariri são, em sua maioria, familiares (93,9%), representando 59,4% do total (CARNEIRO, 2008, p. 71).

De acordo com o Censo Agropecuário de 2006, a agricultura familiar responde pela maior parte da produção agrícola (exceto a produção de cana-de-açúcar), o mesmo ocorrendo com a pecuária (exceto a produção de leite) – números da Pesquisa Agrícola Municipal e Pesquisa Pecuária Municipal de 2010, ou seja, a agricultura familiar tem menos terra, menos subsídios estatais, porém, é a que mais produz alimentos (quando se soma a produtividade das pequenas propriedades).

Embora sejam maioria e responsáveis por maior parte da produção agropecuária no Triângulo CRAJUBAR, a agricultura familiar não recebe o mesmo apoio que o agronegócio, nem mesmo quando as políticas agrícolas são voltadas exclusivamente para este público, conforme pesquisa realizada por Carneiro (2007).

A política de Pólos de Desenvolvimento parece não ter afetado a rotina das famílias rurais do Cariri Cearense, pois a grande maioria das famílias (91,7%) ter pouco ou nenhum acesso aos subsídios governamentais para agricultura.

Além de não terem acesso aos subsídios necessários para se desenvolverem, os produtores rurais enfrentam o problema da baixa escolaridade. De acordo com o Censo Agropecuário (2006), a maioria dos produtores rurais do Triângulo CRAJUBAR sabe apenas ler e escrever. 47% declararam não ler nem escrever e 45% têm apenas Ensino Fundamental (entre os que declararam ter Ensino Fundamental 84% é incompleto e apenas 16% concluíram este nível de ensino). Apenas 7% dos responsáveis pelas propriedades rurais têm Ensino Médio e apenas 1% nível superior. Entre os 7% que concluíram o Ensino Médio, apenas 10% declararam ter feito o Curso Técnico em Agropecuária, os outros 90% concluíram o Ensino Médio Regular.

A baixa escolaridade dos responsáveis pelas propriedades rurais, aliada à falta de assistência técnica piora ainda mais a situação de quem vive do campo e dele precisa sobreviver. Entre o total de produtores entrevistados pelo Censo Agropecuário de 2006, a maioria (91%) declarou não ter recebido nenhuma orientação agropecuária, 8% afirmam receber orientação técnica do governo (municipal, estadual ou federal), 1% tem acesso à orientação por conta própria e aqueles que são acompanhados por ONGs, cooperativas, empresas integradas e outros, não chegam a 1%.

Nestes dados reside um fator de extrema contradição com o processo formativo dos técnicos em agropecuária formados pelo IFCE *campus* Crato: eles são qualificados para trabalharem com a realidade do agronegócio (que não existe na região); ao concluírem o curso não encontram vagas no mercado de trabalho por que é praticamente inexistente. Contudo, 30 a 35% dos egressos (em média) são filhos de agricultores familiares, que ao retornarem para suas propriedades não têm como aplicar efetivamente os conhecimentos adquiridos em 5480 horas de estudo em benefício da melhoria de suas propriedades.

No mesmo esteio, enquanto aqueles que vão trabalhar em ATER, têm dificuldades de lidar com a realidade da agricultura familiar periférica, dada as condições de trabalho impostas pela insignificância que o processo formativo dá às possibilidades de desenvolver agricultura no semi-árido nordestino.

A relação entre emprego/trabalho na Região do Triângulo CRAJUBAR, também precisa ser compreendida em suas dimensões históricas, pois, nesta localidade o trabalho agrícola nunca foi efetivamente remunerado. Reis Júnior (2010, p. 01) explica que no século XVIII era comum a presença de anúncios nos jornais cratenses oferecendo residência e um pedaço de terra para os “agricultores pobres” que teriam a permissão fazer seus roçados e adquirir meios de subsistência nas terras “concedidas” pelos grandes proprietários. Em troca, os moradores deveriam realizar todos os trabalhos da

propriedade, obedecendo fielmente ao patrão. O autor explica que esta era uma forma de trabalho livre não-assalariado. Os “patrões” eram vistos como “homens bons” que “protegiam” os trabalhadores, chamados de “moradores” a quem estes deviam favores por ter o direito de morar em suas terras.

A Região do Cariri ficou conhecida historicamente como “oásis do sertão”, “terra da “fartura”, dos “verdes vales férteis”, ideal para desenvolver a agricultura. Segundo (Reis Junior, 2011, p. 12), neste espaço de “riquezas”, construiu-se uma forma de relação de trabalho marcada pelo uso da força de trabalho livre não-assalariada que serviu de base para a manutenção da elite rural. Portanto, a riqueza caririense beneficiou apenas a elite rural da época, restando aos trabalhadores pobres, desprovidos de terra, o direito à uma pequena gleba de terra emprestada pelos patrões para cultivo de produtos para sua subsistência em troca do trabalho a ser realizado nas fazendas nas quais eram “moradores”. Os patrões tinham domínio sobre os seus trabalhadores, pois, ao terem monopólio da terra, garantiam a subordinação da população livre ao trabalho não-assalariado nos engenhos de rapadura, nas fazendas de gado, sítios e pequenos lotes (REIS JÚNIOR, 2010). Esta relação de trabalho entre patrões e moradores ainda pode ser encontrada em vários municípios do Cariri Cearense, incluindo-se os municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

Portanto, o trabalho agrícola na Região do Triângulo CRAJUBAR não difere muito de outras localidades do Brasil, quando se compara ao trabalho para subsistência: a parcela de agricultores que permanece no campo pode ser caracterizada como pobre, principalmente quando sua principal fonte de renda são atividades agrícolas.

Os principais produtos do Triângulo CRAJUBAR (indicados pelos dados estatísticos da pesquisa agropecuária realizada pelo IBGE) são o arroz e feijão (que dão menos rentabilidade) e milho, fava, aves (maior rentabilidade).

Para complementar a renda parte dos agricultores vive de atividades pluriativas: empregados domésticos sem

remuneração, trabalhos esporádicos não contratuais e parcialmente remunerados em outras propriedades e um grande contingente depende dos benefícios sociais como aposentadoria, bolsa família, vales gás etc.

De acordo com o estudo comparativo do IPECE⁸⁷, realizado em 2010, a agropecuária de Crato e de Juazeiro do Norte está entre os 184 municípios cearenses, como um dos dez menores em participação no PIB, cada um com respectivamente 3,0% e 0,5%. Barbalha não aparece no relatório, nem entre os dez maiores, nem entre o dez menores colocados em participação no PIB.

O IPECE, ao realizar o balanço econômico do ano de 2010, relatou que a economia do Triângulo CRAJUBAR (liderada por Juazeiro do Norte) gerou um PIB de R\$ 1,94 milhão ou 3,8% para o Ceará. As exportações dos três municípios em 2009 totalizaram um valor de US\$ 7,03 milhões e representam 0,65% do total das exportações cearenses, sendo destaque os seguintes produtos: calçados, máquina de costura, caixas de papel, cloreto de vinila, mel natural (o único produto agropecuária existente no relatório), entre outros. O mel é o único produto do setor primário da economia que teve destaque, evidenciando que nos três municípios, o desenvolvimento se encontra prioritariamente no setor de serviços e na indústria.

Em suma, o Triângulo CRAJUBAR se configura como um pólo de referência na Região Caririense, porém, a “efervescência” do agronegócio que atingiu determinados pólos do estado cearense não se efetivou nesta localidade. O crescimento econômico, principalmente em Juazeiro do Norte se encontra no setor de serviços e na indústria, com quadros de estagnação da agropecuária que se refletem na oferta e nas condições de trabalho para o trabalhador rural e para o técnico em agropecuária.

Não há propriedades rurais que produzam em larga escala e ocupem certo contingente de trabalhadores. Há propriedades

⁸⁷ Trata-se de um relatório da análise do desenvolvimento dos municípios do Estado do Ceará, cujo objetivo é apresentar os dez maiores e os dez menores classificados em vários setores da economia.

patronais, entre as quais, entrevistamos 25 proprietários rurais e nenhum contrata técnicos em agropecuária, pelos seguintes motivos:

- a) Consideram o desenvolvimento da agropecuária caririense muito limitado para compensar a contratação de um profissional especializado;
- b) Baixo preço dos produtos no mercado (segundo um dos proprietários, que trabalha com bovino de leite, é mais rentável vender água do que leite);
- c) Alto custo dos encargos trabalhistas;
- d) Os próprios proprietários se responsabilizam pela orientação dos trabalhadores que realizam o manejo da produção.

Pudemos apreender durante a pesquisa de campo, que o trabalho realizado nas propriedades rurais é realizado por moradores, capatazes (sem formação profissional) e vaqueiros (no caso das propriedades que trabalham com bovinos de corte e de leite).

Os trabalhadores que atuam no manejo da fazenda são orientados a realizar as atividades dentro do padrão da “normalidade”, ou seja, o proprietário lhes repassa o manejo adequado e as atividades diárias vão sendo desenvolvidas. Quando surge algo inesperado, o funcionário entra em contato com o proprietário, que toma as medidas cabíveis e se considerar necessário, procura orientação de um veterinário, agrônomo ou técnico em agropecuária. Assim sendo, nas propriedades patronais investigadas não ocorre o processo de contratação de um profissional especializado. Dois dos entrevistados também afirmaram que os moradores e vaqueiros não são contratados de modo regularizado, recebem pecúnia pelos serviços, porém, não possuem vínculos empregatícios com a propriedade.

Este fato está relacionado ao desenvolvimento histórico da agropecuária caririense que se desenvolveu dispondo do trabalho livre não-assalariado e de baixas remunerações nas

fazendas de gado e nas lavouras. No passado, o trabalho poderia nem ser monetarizado: o vaqueiro, que era o trabalhador característico da época, trabalhava para receberem troca produtos ou animais e o direito de cultivar sua lavoura de subsistência (SANTOS, 2008, p. 161).

Passados dois séculos, observa-se que ainda subsiste a prática de “contratação” da força de trabalho em moldes similares ao Século XVIII, hoje sob a perspectiva das baixas remunerações e da precarização.

Já na EMATERCE o trabalho do técnico em agropecuária também esteve historicamente relacionado aos princípios da Revolução Verde e da agricultura empresarial, até no início dos anos estas instituições públicas viriam rever o seu *ethos* original, “impulsionadas” pela política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), a construir um “novo” modo de desenvolver a ATER.

A nova ATER nasce a partir da análise crítica dos resultados negativos da Revolução Verde e dos problemas já evidenciados pelos estudos dos modelos convencionais de ATER baseados no difusionismo, pois só assim o Estado poderá oferecer um instrumento verdadeiramente novo e capaz de contribuir, decisiva e generosamente, para a construção de estilos de desenvolvimento rural e de agricultura que além de sustentáveis possam assegurar uma produção qualificada de alimentos e melhores condições de vida para a população rural e urbana (BRASIL/MDA/SAF, 2004, p. 03).

É neste contexto que no ano de 2003, o PNATER estrutura uma nova relação de ATER no Brasil, cujas repercussões implicaram na mudança da missão, do público-alvo e dos objetivos da EMATERCE. Hoje, a missão da empresa é contribuir para o desenvolvimento rural sustentável do Ceará com ênfase na agricultura familiar, utilizando processos educativos, de participação e construção coletiva de conhecimentos que assegurem geração de emprego e renda no meio rural.

Ora, mas será que isto realmente acontece? Não basta mudar por força de leis os rumos de uma instituição, pois, há

necessidades de que haja transformações na estrutura e na superestrutura do funcionamento das empresas de ATER.

Ora, para que a EMATERCE cumpra sua missão, é necessário que haja políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, dentre as quais, políticas de contratação dos técnicos em agropecuária, pois, são eles que, na ponta do processo, desenvolverão/planejarão/executarão os projetos de apoio/incentivo à agricultura familiar.

Mesmo antes de o programa de ATER ser implantado no Ceará (no ano de 2003), não havia concurso público para a contratação de técnicos em agropecuária. Aliás, o último concurso público realizado pelo governo para suprir os quadros efetivos da EMATERCE se deu no ano de 1985. Diante deste contexto, nos perguntamos: quais são as características do trabalho para os técnicos em agropecuária que realizam as ações de ATER no Triângulo CRAJUBAR?

De acordo com a pesquisa de campo realizada, há na EMATERCE, 26 técnicos em agropecuária trabalhando no Triângulo CRAJUBAR. Destes, 07 são funcionários públicos que foram contratados na década de 1980, no último concurso realizado, e estão próximos à aposentadoria. Os demais são jovens entre 25 a 29 anos de idade, com poucos meses na instituição (pois ingressaram na instituição por meio de um processo seletivo que houve entre junho e julho de 2011). De acordo com o edital SDA/EMATERCE, nº 001/2011 a seleção tinha como objetivo:

Disponibilizar bolsas de transferência tecnológica a profissionais de nível médio (Técnico em Agropecuária) para aprendizado probatório no exercício das ações de Assistência Técnica e Extensão Rural – Ater – que tem por finalidade promover a transferência de conhecimento tecnológicos aos beneficiários do Projeto de Ampliação da ATER na área de Atuação dos Territórios da Cidadania no Estado do Ceará (SDA/EMATERCE, 2011, p.01).

Assim sendo, o processo seletivo ofereceu aos interessados uma “bolsa de aprendizado probatório”, cuja explicação foi dada pelo item “descrição” da seguinte forma:

Os candidatos serão acolhidos na modalidade de bolsista, concessão da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, com dedicação integral ao projeto, pelo período de até 36 (trinta e seis) meses, improrrogáveis (SDA/EMATERCE, 2011, p. 01).

A descrição é muito sugestiva para que possamos entender o que é esta “bolsa de aprendizado probatória”. O texto não diz que os técnicos serão “contratados”, “empossados”, “admitidos” ou qualquer outro termo convencionalmente utilizado para se referir a forma de vínculo empregatício do trabalhador com a empresa. O texto afirma que os profissionais serão “acolhidos”.

De acordo com o dicionário “acolher” significar: receber bem, com carinho, dar hospedagem etc. Que tipo de trabalho e vínculo empregatício existe entre a empresa e os técnicos em agropecuária que serão acolhidos?

Na legislação trabalhista não existe nenhuma referência a relações empregatícias estabelecidas por meio de “acolhimento”. No entanto, seguindo a “lógica do edital” não seria pertinente falar em relações empregatícias, pois, neste, o técnico em agropecuária não está sendo “acolhido” para trabalhar e sim para exercer um “aprendizado probatório”.

Este “aprendizado probatório” ocorrerá por meio da realização de ações de ATER às famílias rurais sob orientação da EMATERCE. De acordo com o edital, foram disponibilizadas 07 vagas para os três municípios do Triângulo CRAJUBAR, que no ato de convocação, ampliaram-se para 19 vagas. Somando-se com os técnicos efetivos com os bolsistas, são 26 profissionais para atender a uma demanda de 2.057 agricultores familiares (de acordo com os números apresentados no edital), ou seja, uma média de um técnico para cada 80 famílias.

Para que o técnico em agropecuária tenha acesso à bolsa de aprendizado probatória, não pode possuir nenhuma espécie de vínculo empregatício (público ou privado); não

pode ser beneficiário de nenhum auxílio financeiro (bolsa ou instrumento análogo de qualquer organização pública ou privada, de âmbito nacional ou internacional) e precisa ter carteira de habilitação motocicletas/automóveis.

O processo de seleção é estruturado com as seguintes etapas: análise de currículo, prova escrita e entrevista. De acordo com a pesquisa realizada junto ao escritório da EMATERCE/Crato, a prova é elaborada pelos técnicos efetivos e trata-se de uma situação-problema que pode se referir a qualquer item da cadeia produtiva (agricultura ou pecuária). Os candidatos devem apresentar soluções viáveis para solucionar o problema, tendo em vista que trabalharão especialmente com a agricultura familiar.

Antes de assumir as funções, os técnicos selecionados fazem um curso de 80 horas no Centro de Treinamento da EMATECER, localizada em Caucaia-Ce. O curso para a turma que ingressou em 2011 foi estruturado com 50 horas a menos em relação às primeiras turmas que ingressaram na instituição por meio das bolsas de aprendizado.

O quadro em que se encontra o processo de contratação dos técnicos em agropecuária no Ceará é um retrato do receituário neoliberal que preconiza a redução dos gastos públicos, a privatização e a terceirização de serviços. O sucateamento das empresas públicas, do qual a EMATERCE é vítima (falta de investimento e contratação da força de trabalho), começou no governo Collor e se acentuou com a política dos seus sucessores.

Já, no governo Collor, de 1990 a 1992 [...] as EMATER sofreram com a falta de incentivo [...] ficando sem boa parte dos recursos financeiros para dar continuidade ao trabalho de extensão da forma que vinha sendo realizado. Este corte de recursos por parte do governo, causou descontinuidade no trabalho gerando um caos no setor agrícola do país. Desta forma, sem os recursos, a empresa teve que reestruturar seus serviços, criando novos mecanismos de financiamento e operacionalização. Tal reestruturação foi e continua sendo uma luta para os técnicos da EMATERCE, pois com a falta de recursos muitos pro-

blemas novos apareceram, entre eles podemos observar que a empresa hoje dispõe de poucos técnicos para prestar assistência às comunidades (BRITO, 2010, p. 10).

No entanto, não é só a falta de técnicos que evidenciam a precarização desta empresa do setor público. No nosso entendimento, não basta aumentar o número de técnicos e contratá-los em condição precarizada. É necessário criar políticas públicas para que esta categoria profissional seja respeitada, pois, tanto ele quanto o agricultor familiar estão padecendo do mesmo mal: a descontinuidade.

Na entrevista que realizamos junto a EMATERCE, os técnicos efetivos que acompanham o trabalho dos bolsistas se queixam da alta rotatividade dos companheiros de profissão.

A contratação dos bolsistas de forma precarizada e a falta de concurso público foi objeto de debate no X CONFASER - Congresso Nacional dos Trabalhadores da Assistência Técnica e Extensão Rural e do Setor Público Agrícola do Brasil, da qual saiu uma moção de repúdio, apresentada pela delegação da EMATERCE, ao governador Cid Gomes. De acordo com a delegação cearense, a EMATERCE está correndo o risco de extinção pela falta de concurso público e por que os recursos públicos que deveriam ser destinados à empresa estão sendo direcionados a instituições privadas que não têm compromisso com a agriculturafamiliar nem com a extensão rural⁸⁸.

De acordo com a entrevista que realizamos, quando os bolsistas começam a aprender de fato o trabalho, os três anos têm se passado, e com isto a EMATERCE perde “muita gente boa”. A turma de 2011 (recém-acolhida) representa a saída daqueles que já estavam trabalhando a quase três anos.

Diante deste fato, há uma situação de descontentamento e instabilidade garantida, pois, os técnicos sabem que já ingressam na instituição com prazo de validade pré-determinado, improrrogável. Porém, a saída é sempre uma revolta/desencanto, ante a exclusão do mercado de trabalho.

Estes trabalhadores criam laços afetivos, constroem uma

⁸⁸ Mova-se Ano XX, n. 145 - novembro de 2009. Disponível em www.mova-se.com.br. Acesso em: 13/09/2011.

história profissional e têm consciência de que ocupam vagas que não são de “bolsista”, mas de um verdadeiro profissional. Eles aceitam as condições de trabalho impostas pelo mercado por que não têm outra opção: ou se submetem à flexibilização, compondo a classe dos trabalhadores precarizados, ou se inserem no grupo dos “sem-sem” do qual falou Graziano da Silva.

CONCLUSÃO

A pesquisa constatou que os empregos em propriedades rurais são exponencialmente restritos na Região do Triângulo CRAJUBAR. Os proprietários rurais que compuseram nosso universo de pesquisa não contratam técnicos em agropecuária porque consideram que o lucro não compensa os custos com salários e encargos trabalhistas.

Os egressos praticamente não encontram empregos formais em propriedades rurais e aqueles que trabalham na principal empresa de ATER da Região estão sofrendo um de sucateamento tanto em questões estruturais, quanto superestruturais. No plano estrutural, observamos a falta de recursos materiais, tais como: transporte da própria instituição para os técnicos realizarem as visitas às propriedades, prédio sem reformas etc. Contudo, situação mais agravante diz respeito à precarização dos trabalhadores não só pela forma de contratação e os baixíssimos salários, mas pela desqualificação profissional: eles precisam ter registro no CREA, portanto, são detentores de certificação que os caracteriza como partícipes da categoria de técnicos em agropecuária; mas não são considerados pela política de contratação como profissionais, mais como “bolsistas de aprendizado”.

Como a bolsa concedida não vem em forma de salário, tanto a contratação quanto o pagamento dos técnicos em agropecuária dependem de que o governo crie e mantenha os projetos de acompanhamento aos produtores rurais. Como isto é feito em

forma de programa de governo e não de políticas públicas, é comum, antes do final dos três anos haver rupturas no programa que tanto abandonam os técnicos em agropecuária, como as famílias atendidas por eles à própria sorte.

Assim sendo, pudemos confirmar a hipótese inicial e constatar que o trabalho para o técnico em agropecuária, que atua no Triângulo CRAJUBAR, é marcado pela escassez de vagas, pela precarização e flexibilização das relações empregatícias. Porém, a escassez de vagas, a precarização e a flexibilização não são os únicos problemas que o técnico em agropecuária enfrenta no mercado de trabalho. No bojo deste processo, ainda se encontra a dicotomia entre os processos formativos e a atuação dos alunos nas empresas de ATER.

A instituição formadora se inspira em um modelo de desenvolvimento agrícola voltado para os grandes empreendimentos agrícolas, e para processos de inserção no campo dos avanços tecnológicos. Contudo, o agronegócio não é uma característica marcante da agropecuária no Triângulo Crajubar, efetivando-se prioritariamente a produção via agricultura familiar. No entanto, este assunto não faz parte do processo de formação dos técnicos em agropecuária formados pelo IFCE/Crato e os egressos têm dificuldade de transpor os conhecimentos construídos sobre o agronegócio para o contexto da agricultura familiar.

Assim sendo, evidencia-se um hiato entre o processo de formação técnico-profissional e a atuação do egresso no mercado de trabalho que é de ordem filosófica, política e educacional, pois, enquanto os alunos estão sendo formados sob a perspectiva do agronegócio (como se este fosse o único modelo existente), perde-se a oportunidade de construir experiências formativas capazes de romper com a visão empresarial, que acentua as desigualdades sociais e exclusão dos poucos produtores que ainda permanecem trabalhando no setor primário da economia. Do mesmo modo, ao priorizar um ensino inspirado no Sistema Escola-Fazenda (sem possibilidades de realizá-lo concretamente), perde-se a oportunidade de efetivar um currículo voltado para a realidade da agricultura do Triângulo

CRAJUBAR, predominantemente praticada pelos agricultores familiares, nas condições do semiárido nordestino.

Como consequência desta opção, a instituição também perde a oportunidade de se tornar referência de ensino, pesquisa e extensão junto às instituições e movimentos sociais que trabalham diretamente com o agricultor familiar.

Ou seja, o currículo se inspira em um modelo idealizado e ignora as imensas possibilidades que as propriedades rurais familiares poderiam oferecer ao processo de formação técnico-profissional dos jovens, tanto por serem em maior número, quanto pela possibilidade de formação cidadã e crítica, que poderia ser originada quando se discute o modelo de desenvolvimento agrícola brasileiro.

Infelizmente não existe integração entre a escola e o pequeno produtor rural, que poderia proporcionar aos alunos um processo formativo capaz de lhes educar para a ação-reflexão-ação, em que ele teria a oportunidade de ser formado, sobretudo, na vivência material e histórica da realidade concreta, na participação coletiva e na construção da conscientização, criticidade e cidadania que deve permear sua trajetória de formação, e, por conseguinte, de sua atuação profissional.

Em suma, defendemos que o currículo do Curso Técnico em Agropecuária deve contemplar a formação crítica dos jovens, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem para além do domínio da técnica. Para que isto se efetive, é necessário que as instituições formadoras respondam à pergunta: para quê e para quem a escola quer formar técnicos em agropecuária?

Se a resposta aponta para uma concepção emancipadora, faz-se necessário que a instituição reveja os princípios epistemológicos que orientam suas escolhas didático-pedagógicas, pois, a tentativa de formar para a polivalência e para empreendimentos agrícolas universalizados já se mostrou ineficiente. Enfim, qual nosso compromisso com a formação da juventude que possivelmente poderá atuar no campesinato?

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO CEARÁ (ADECE). *Plano de Desenvolvimento da Pecuária Leiteira nas áreas irrigáveis do Estado do Ceará*. Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.agropacto-ce.org.br/Arquivos/2010/Agropacto%2011%2005%202010.pdf>>. Acesso em: 12/11/2011

_____. *Novos investimentos e oportunidades de negócios no ceará*. Ceará, 2010. Disponível em: <<http://www.adece.ce.gov.br/downloads/agronegocios>>. Acesso em: 15 de setembro de 2011.

BRASIL. _____. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA); SECRETARIA DE AGRICULTURA FAMILIAR (SAF). *Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER): versão final, 2004*. Disponível em: <<http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/Pnater.pdf>>. Acesso em: 12/09/2011.

BRITO, Maria Leopoldina Bezerra. *A Matemática no Trabalho do Agente Rural: Aspectos Etnomatemáticos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

CARNEIRO, W. M. A. *Política Pública e Renda na Agricultura Familiar: a influência do Pólo de Desenvolvimento de Agronegócios Cariri Cearense*. In: XLV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 2007, Londrina. Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, XLV, Londrina, 2007. Anais do XLV Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. CD-Rom., 2007.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

CARNEIRO, W. M. A. *A pluriatividade na agricultura familiar: o caso do pólo de desenvolvimento de agronegócios Cariri Cearense*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008.

ELIAS, Denise S. Globalização e fragmentação do espaço agrícola do Brasil. *Scripta Nova (Barcelona)*, Barcelona / Espanha, v. 1, p. 59-81, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

REIS JR., D. O. . Trabalhadores do Agrário no Cariri Cearense Oitocentista. In: II Simpósio de História do Maranhão Oitocentista, 2011, São Luís. *II Simpósio de História do Maranhão Oitocentista: Disputas políticas e práticas de poder*, 2011. p. 1-13.

_____. Trabalho e uso da terra no Cariri cearense, 1850-1860. In: *VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural*, 2010, PG. - Pernambuco. América Latina: realineamientos políticos y proyectos em disputa, 2010. p. 1-18.

SANTOS, João Bosco Feitosa dos. *A Inserção precarizada no Ceará: do vaqueiro ao assalariado*. O público e o privado, v. 11. n. 11, jan/jun, 2008. 159-168 Disponível em: <http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/59109_6815.PDF>. Acesso em: 16/09/2011

SANTOS, Durvalina Maria Mathias dos. *A revolução verde*. Unesp, Jaboticabal, 2006. Disponível em: <http://www.fcav.unesp.br/download/deptos/biologia/durvalina/TEXT0-86.pdf>. Acesso em 15/02/2009.

Fábio Fernandes Villela (Org.)

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *Território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Wilmar Bezerra. *Avaliação socioeconômica do projeto agente rural no contexto do fundo estadual de combate à pobreza do ceará, município de Granja, 2004/2008*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – UFC, 2010.

SILVA, José Graziano da. *Progresso Técnico e Relações de Trabalho na Agricultura*. São Paulo: Hucitec, 1981.



Os sofrimentos dos jovens caipiras: estudo sobre o preconceito em jovens de escolas de meio rural para a formação de professores em educação do campo

Fábio Fernandes VILLELA⁸⁹
Fabiano da Silva COSTA⁹⁰

Resumo:

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada “Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto (SP): estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais”. Esse trabalho possibilitou investigar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos do Ensino Médio de escolas de meio rural, cuja finalidade principal é aprimorar a formação de professores em educação do campo. Estudar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar possibilita pensar a formação de professores numa perspectiva de contra-hegemonia cultural. No contexto da macrorregião de São José do Rio Preto (SP), são relevantes aquelas representações sociais sobre os “caipiras”, de modo que este projeto vem a colaborar na elaboração de pesquisas interes-

⁸⁹ UNESP/S. J. Rio Preto. PROPE/UNESP. PROEX/UNESP. E-mail: fvillela@ibilce.unesp.br

⁹⁰ Mestre em Letras.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

sadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre o preconceito, a educação e o mundo rural, especialmente das comunidades tradicionais denominadas “caipiras”.

Palavras Chaves: Representações Sociais; Preconceito contra a Origem Geográfica e de Lugar; Hegemonia Cultural; Caipiras; Educação do Campo; Sociologia da Educação.

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada “Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto (SP): estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais”. Esse trabalho possibilitou investigar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos do Ensino Médio de escolas de meio rural, cuja finalidade principal é aprimorar a formação de professores em educação do campo. Estudar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar possibilita pensar a formação de professores numa perspectiva de contra-hegemonia cultural. No contexto da macrorregião de São José do Rio Preto (SP), são relevantes aquelas representações sociais sobre os “caipiras”, de modo que este projeto vem a colaborar na elaboração de pesquisas interessadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre o preconceito, a educação e o mundo rural, especialmente das comunidades tradicionais denominadas “caipiras”. O desenvolvimento dessas reflexões está organizado em quatro seções, seguida da última em que faço as considerações finais.

1. Objeto e Objetivos

Este texto tem por objeto o estudo das representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos do Ensino Médio de escolas de meio rural e visa contribuir com o aprimoramento da formação de professores em educação do campo e, por desdobramento, com o estudo das comunidades denominadas “tradicionais”, onde estão inseridos os jovens que participaram da pesquisa anteriormente referida.

Vale observar que “comunidades tradicionais” é um conceito explicitado na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), em seu terceiro artigo. “Comunidades tradicionais” são grupos culturalmente diferenciados que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Considerando os diferentes contextos geográficos e as peculiaridades culturais que envolvem essas comunidades, Diegues (1999) listou 16 populações tradicionais “não indígenas” brasileiras, dentre elas, os “caipiras ou sitiantes”: comunidades, em grande parte de meeiros e parceiros, que sobrevivem em nichos entre as monoculturas do sudeste e do centro-oeste, desenvolvendo atividades agropecuárias em pequenas propriedades, destinadas à subsistência familiar e ao mercado. Diegues (1999, p. 40) distingue as seguintes populações tradicionais não-indígenas: caiçaras, caipiras, babaçueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreio, praieiros, quilombolas, caboclos/ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não-amazônicos, varjeiros, sitiantes, pescadores, açorianos, sertanejos/vaqueiros. Diegues (1999, p. 52) caracteriza os caipiras da seguinte forma:

Os caipiras são hoje, em grande parte, sitiantes, meeiros e parceiros que sobrevivem precariamente

te em nichos entre as monoculturas do Sudeste e Centro-Oeste, em pequenas propriedades em que desenvolvem atividades agrícolas e de pequena pecuária, cuja produção se dirige para a subsistência familiar e para o mercado. (DIEGUES, 1999, p. 52).

O autor indica, em um mapa, a localização aproximada do território dessas populações, salientando que, no caso dos caipiras, restaram somente alguns enclaves onde elas subsistem. Diegues (1999, p. 40) ressalta que: “não existe uma linha muito definida que separe os territórios dessas populações, ocorrendo mesmo nichos de algumas delas espalhados em áreas fora de suas regiões originais”. A partir dessa peculiaridade cultural, foram selecionadas duas escolas parceiras que se encontram em uma região em que parte dos habitantes se identifica como “caipiras”.

Essa pesquisa possibilita vislumbrar meios de aprimoramento das atividades de formação de professores e gestores, a partir do diálogo feito com os alunos participantes da pesquisa. Articula ensino e pesquisa, pois a atuação nas escolas públicas estaduais de meio rural, por meio de aplicação de atividades de ensino-aprendizagem, sob coordenação de docente da universidade, gera reflexão sobre o ensino, quer na esfera da universidade, quer na esfera do Ensino Médio e possibilita também uma formação diferenciada ao aluno de pedagogia que participa do projeto de pesquisa, por ganhar experiência em lidar com a complexidade da sala de aula no cotidiano da escola e, assim, desenvolve pesquisa e reflexão sobre a formação curricular frente aos desafios de atuar no mercado de trabalho. Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa leva a reflexões que contribuem com soluções de políticas públicas mais eficientes e eficazes para o Ensino Médio.

2. Fundamentação Teórica

Há uma grande diversidade de concepções sobre a noção de representações sociais. Nossa abordagem teórico-metodológi-

ca parte da teoria das representações de Lefebvre (2006). Para Lefebvre (2006), as representações são um produto de um determinado processo social e histórico e podem ser desveladas através da reflexão e da relação com as condições de vida daqueles que as produzem. Conforme aponta Lutfi et al. (1996), ao estudar as representações (p. ex., de jovens em nossa pesquisa), em determinado contexto social (p. ex., em ambiente rural), é necessário levar em consideração as condições de vida dos grupos ou classe sociais que as produzem.

Para Almeida (2001), as representações sociais dos alunos em relação a determinado saber são o ponto de partida (saber imediato) e as sínteses cognitivas, elaboradas pelos alunos, o ponto de chegada (saber mediato). Para o autor, o trabalho educativo do professor provoca tensões nas representações do aluno (saber imediato), que podem gerar a superação do imediato no mediato pretendido, possibilitando, assim, a elaboração de sínteses, a aprendizagem. Novas relações pedagógicas têm como ponto de partida as representações sociais imediatas dos alunos em relação a determinado saber e, como ponto de chegada, a superação do imediato no mediato.

O conceito de representações sociais, segundo Almeida (2001, p. 151), está assentado numa visão ontológica, onde as representações se prestam à manutenção das relações sociais vigentes e são tanto mais eficientes no desempenho desta atribuição quanto maior for a sua aparente criticidade. As representações são, na verdade, ideologia dominante, apresentam ideias que não expressam o real, e sim a aparência social, uma imagem das coisas, dos homens. O autor trabalha o conceito de representação como uma distorção da realidade.

O trabalho educativo do professor, segundo Almeida (2001), potencializa transformações nas representações sociais dos alunos possibilitando-lhe alcançar outro patamar do saber mediato. Potencializar significa relativizar a ação educativa escolar, entendendo-a articulada a outras ações educativas que compõem o mundo natural e humano social, implicando a transformação de um pensamento linear.

Consideramos como um trabalho de referência sobre as representações sociais, o estudo feito por Silva (2006), onde o autor se propõe a captar as representações das crianças de meio rural sobre o mundo do trabalho que frequentavam pequenas escolas do Concelho (sic) de Ponte de Lima (Portugal). Outro trabalho importante sobre representações sociais é o de Lopes (2008), onde o autor objetivou estudar as representações dos jovens do campo acerca de suas escolas no município de Bragança, no Estado do Pará. A questão central desse trabalho foi analisar as formas pelas quais acontecem interferências dessas representações sociais dos jovens do campo, acerca de suas escolas, para com as práticas de inclusão-exclusão da ação educativa desencadeada nas escolas no campo.

Uma das representações sociais que emergem de nossa pesquisa é o preconceito contra a origem geográfica e de lugar, especialmente com relação aos alunos de meio rural, denominados de “caipiras”. Segundo Albuquerque Júnior (2007), este tipo de preconceito é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, feio, ignorante, culturalmente inferior, etc.

O preconceito contra a origem geográfica e de lugar possui “afinidade eletiva” (Cf. Löwy, 1989) com o preconceito denominado “anti-Mezzogiorno” por Gramsci [1927 (1987)] em seu último trabalho em liberdade: “Alguns temas sobre a questão meridional”. Segundo Kohan (2007), nesse trabalho de Gramsci estão resumido grande parte de seus programas de investigações carcerárias, que ele começa a explorar, dois anos e quatro meses após ser aprisionando, especialmente o preconceito difundido nas escolas, associado à hegemonia sobre as “classes subalternas”.

“Classes subalternas” é o termo pelo qual Gramsci denomi-

nava o subproletariado, o proletariado urbano e rural e também a pequena burguesia e, em nosso trabalho, estamos entendendo o conceito para os “caipiras” (Cf. Dias, 2012). Essa abordagem nos permite repensar a teoria da hegemonia sobre as “classes subalternas”. Para Kohan (2007, p. 53-54), no texto “Alguns temas sobre a questão meridional”, Gramsci,

[...] formula o núcleo central da teoria da hegemonia (dominação sobre os capitalistas e direção sobre os camponeses). De igual modo, formula-se aí uma das primeiras reflexões explícitas acerca da importância das instituições da sociedade civil [...] e seu papel hegemônico sobre as classes subalternas em relação ao preconceito anti-Mezzogiorno sumamente difundido entre os proletários do norte. (KOHAN, 2007, p. 53-54).

Conforme Moraes (2002), em condições de hegemonia, a burguesia solidariza o Estado com as instituições que zelam pela reprodução dos valores sociais, conformando o que Gramsci chama de Estado ampliado, nesse caso a Escola. Dentre esses “valores sociais reproduzidos” destacamos o preconceito de origem e de lugar em relação aos “caipiras”. Para uma compreensão do preconceito contra os “caipiras”, retomamos as considerações de Campos (2012, 2011, 2010, 2007 e 2000).

O autor afirma que o processo de urbanização pelo qual passou o Brasil, procurava impor os padrões éticos e estéticos vigentes na Europa aos países então denominados de “atrasados”, cujos habitantes seriam portadores de uma cultura que era chamada de “primitiva”. Em consequência, no Estado de São Paulo, o caipira passou a sofrer o preconceito cultural que acabou se transformando em um estereótipo. Assim, a afirmação da existência urbana se exprimiu, culturalmente, na construção de estereótipos negativos a respeito do morador rural. (CAMPOS, 2012, p. 337).

Em outro texto, Campos (1997) mostra que o preconceito contra o caipira se disseminou com as mudanças econômicas que ocorreram no país a partir dos anos 20. O autor aponta a

mudança infraestrutural nos seguintes termos: no Estado de São Paulo, com a decadência do café, o setor rural deixou de ser o que apresentava as maiores oportunidades de investimentos e o capital dos investidores passou a ser canalizado para as grandes cidades. Isso se refletiu na expansão da atividade comercial, bancária e industrial. As melhores oportunidades de remuneração do capital agora haviam se urbanizado (CAMPOS, 1997, p. 11). No plano superestrutural, a cultura sofre uma redefinição e passa a ser urbanocêntrica, o que leva a uma distinção valorativa entre o rural e o urbano.

É importante recuperar que a disseminação do preconceito contra os “caipiras” teve como promotor público Monteiro Lobato [2009 (1914)] a partir de “Velha Praga” e “Urupês”. As falácias arquitetadas por Lobato contrastam com a valorização do trabalho pelas populações “caipiras”, conforme comprovaram diversas pesquisas, p. ex., Mariano (2011); Setubal (2005); Ribeiro, (1995); Brandão (1990); Porto (1993); Martins (1975); Candido (1971); Queiroz (1973) e Willems (1947). Para Martins (1975, p. 75), “o caipira preguiçoso estereotipado no ‘Jeca Tatu’ de Monteiro Lobato contrasta radicalmente com a profunda valorização do trabalho entre as populações caipiras do Alto Paraíba, nas vizinhanças da mesma região montanhosa em que Lobato trabalhou como promotor público e fixou as impressões que definiram esse personagem” (MARTINS, 1975).

Cabe destacar uma pesquisa recente que desnuda o preconceito contra a origem geográfica e de lugar: Gobato (2012). A autora pesquisou uma escola do campo localizada no município de Araraquara (SP) onde revelou a discriminação ao aplicar o questionário, especialmente nas respostas à pergunta: “Você já se sentiu discriminado por morar no campo?” (Gobato, 2012, p. 92). A autora afirma que, devido à pequena amostra de dados, não é possível chegar a uma posição conclusiva. Porém, gostaria de enfatizar que dentre os 13 alunos entrevistados, 6 alunos afirmaram sofrer discriminação, isto é, praticamente a metade dos alunos sofreu com o preconceito contra a origem

geográfica e de lugar (Gobato, 2012, p. 92-93). Destaco a resposta de um aluno sobre a pergunta em questão: “Sim, quando ia para a cidade me chamavam de caipira. Mas quase não existe mais discriminação” (ALUNO 12, 2011, p. 93, apud GOBATO, 2012, p. 93). Segundo nosso ponto de vista, apesar da pequena amostra da autora, há uma grande porcentagem de jovens que sofrem com o preconceito contra a origem geográfica e de lugar no dia-a-dia escolar.

Conforme aponta Freitas (2007), com relação ao preconceito de origem e de lugar, a assimetria entre classes sociais, por exemplo, homens e mulheres, adultos e crianças, brancos e negros, trabalhadores urbanos e rurais, etc., para ser compreendida e analisada em profundidade demanda um esforço contínuo no sentido de traduzir à ampla e variada sociedade brasileira o quê exatamente significa viver sob condições nas quais a desigualdade social ou a diversidade cultural têm um papel estruturante na vida de cada um. A pesquisa sobre as representações sociais, especialmente a do preconceito contra os “caipiras”, também possibilita pensar em uma alternativa hegemônica para as “classes subalternas”, conforme Moraes (2002), na qual nos identifiquemos, criando uma alternativa para combater, ou pelo menos levar à reflexão sobre nossa situação atual.

O reconhecimento pelos alunos do pertencimento às “classes subalternas” motiva a busca pela emancipação, conforme mostramos em Villela (2011a). Para os alunos, o estudo das representações sociais, é importante para que compreendam a realidade em que vivem e a que gostariam de viver. Pensar sobre as representações sociais, para os adolescentes, é refletir sobre o que gostariam de ser, e essa talvez seja uma oportunidade única para fazer isso.

3. Metodologia

No desenvolvimento da pesquisa⁹¹, foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos como estratégia de desenvolvimento da investigação. Quanto à metodologia qualitativa, foi utilizada uma “análise de conteúdo”, conforme Babbie (2005, p. 70); quanto à metodologia quantitativa foi utilizado um *survey*, também apresentado por Babbie (2005, p. 77); e, posteriormente, para o processamento de dados foi utilizado o programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (doravante, SPSS). O SPSS é um *software* do tipo pacote estatístico para as ciências sociais, que inclui: aplicação analítica, *data mining*, *text mining* e estatística que transformam os dados em informações. Esse *software* de análise estatística, desenvolvido para o ambiente Windows e para a utilização em rede, permite a troca de informação com as outras aplicações do Windows, facilitando, deste modo, o processo de aprendizagem e de ajuda tanto do utilizador comum do Windows como dos utilizadores mais experientes.

A pesquisa do tipo *survey*, conforme Babbie (2005) procedeu mediante a aplicação de um questionário com 54 perguntas relevantes ao tema investigado. Os questionários foram aplicados através de entrevistas pessoais feitas com os alunos das escolas parceiras durante o 1º Simpósio de Cooperação e Solidariedade Internacional da Unesp de Rio Preto, realizado

⁹¹ Conteí com o apoio da chefia do Departamento de Educação, bem como da Direção do IBILCE/UNESP, onde se desenvolveu a pesquisa. No que diz respeito aos aspectos de infraestrutura, com o apoio do Programa RENOVE da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp (PROPe), que disponibilizou verba para aquisição de material permanente (Programa SPSS - *Software Statistical Package for the Social Sciences*), serviços de terceiros, material de consumo, bem como um bolsista no ano de implantação/execução do projeto (maio/2012 - maio/2013). Além desta infraestrutura, este projeto utilizou: (1) Os Laboratórios de Informática das escolas estaduais parceiras que manifestarem interesse (Programa “Acessa São Paulo” do Governo do Estado de São Paulo) e; (2) O Blog de Aula - Mutirão de Sociologia (www.mutiraodesociologia.com.br), do proponente deste projeto, onde os alunos inserem comentários pertinentes ao um conteúdo exposto em oficina em sala de aula. O Blog de Aula - Mutirão de Sociologia foi elaborado a partir de diversas as questões desenvolvidas em: Villela (2008) e Villela (2009), tais como as relações entre as Novas Tecnologias, a Inteligência Coletiva e a Educação.

sob coordenação do responsável pelo projeto, entre os dias 03 e 04 de dezembro 2012. A atividade consistiu na apresentação e debate com os alunos do filme “Chico Bento” de Maurício de Sousa (Cf. Melhores..., 2012), e logo em seguida foram respondidos os questionários.

As respostas de cada um dos indivíduos da amostra foram codificadas de forma padronizada e registradas de forma quantitativa. Em seguida, os registros padronizados dos respondentes foram submetidos à análise agregada, para fornecer descrições dos indivíduos da amostra e determinar correlações entre diferentes respostas. As conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada, conforme as considerações de Babbie (2005).

4. Descrição e análise de resultados parciais

Neste subitem, abordaremos os resultados parciais da pesquisa do tipo *survey* feita através da aplicação do questionário sobre o tema. A seguir, destacamos e comentamos três tabelas, com resultados do cruzamento de perguntas, geradas pelo programa SPSS, quais sejam: (1ª) 1.1 - *Crosstabulation* (4) Em que Ciclo e Ano você está? * (52) Em casa os teus pais já te falaram sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)?; (2ª) 1.2 - *Crosstabulation* (8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola? * (3) Você é menino ou menina?; (3ª) 1.3 - *Crosstabulation* (3) Você é menino ou menina? * (41) Alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar (Meio Rural)? Vejamos a seguir.

Tabela 1.1 - *Crosstabulation* (4) Em que Ciclo e Ano você está? * (52) Em casa os teus pais já te falaram sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)?

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

			EM CASA OS TEUS PAIS JÁ TE FALARAM SOBRE O PRECONCEITO DE ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL)?		Total
			SIM	NÃO	
EM QUE CICLO/ANO VOCÊ ESTÁ?	3º CICLO (ENSINO MÉDIO/COLEGIAL) / 1º ANO	Count % of Total	7 11,1%	11 17,5%	18 28,6%
	3º CICLO (ENSINO MÉDIO/COLEGIAL) / 2º ANO	Count % of Total	26 41,3%	17 27,0%	43 68,3%
	NÃO RESPONDEU	Count % of Total	1 1,6%	1 1,6%	2 3,2%
Total		Count	34	29	63
		% of Total	54,0%	46,0%	100,0%

Fonte: Programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*. Villela (2012b).

Conforme podemos observar na tabela 1.1, feita a partir das perguntas do questionário que aplicamos, pouco mais da metade dos pais (54%) falam com seus filhos adolescentes sobre preconceito contra a origem geográfica e de lugar. Esse resultado geral é sustentado mais fortemente pelas respostas dos alunos do segundo ano do terceiro ciclo, que foram predominantemente positivas (41,3%), do que pelas respostas dos alunos do primeiro ano do mesmo ciclo, as quais foram predominantemente negativas (17,5%). Nota-se, ainda, que essas respostas negativas do primeiro ano representam um percentual menor em relação às respostas negativas (27%) dadas pelos alunos do segundo ano. Em parte, esses resultados são motivados pela diferença no número de respostas coletadas para cada ano letivo. No entanto, esses resultados não deixam de sinalizar que é maior a percepção dos alunos mais velhos sobre a temática do preconceito contra a origem geográfica e de lugar. De todo modo, as taxas são relativamente baixas (próximas ou abaixo de 50%) e interpretamos que esses resultados podem indicar certo distanciamento do tema por pais e filhos não se verem como famílias de “meio rural”. Esse não reconhecimento é justamente causado pela situação de “rurbanidade” (Cf. Villela; Costa, 2012a e Villela, 2012b), isto é, a expectativa em torno da cidade como fuga para “aplar” os problemas do campo.

Outro resultado interessante é visualizado na tabela 1.2, onde há o cruzamento das respostas entre as perguntas “(8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola?” e “(3) Você é menino ou menina?”, pois permite observar a posição dos alunos ao viverem situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar entre seus colegas.

Tabela 1.2 - *Crosstabulation* (8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola? * (3) Você é menino ou menina?

			VOCÊ É MENINO OU MENINA?		Total
			MENINO	MENINA	
VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	SIM	Count	19	34	53
		% within VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	30,2%	54,0%	84,2%
	NÃO	Count	5	5	10
		% within VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	7,9%	7,9%	15,8%
Total		Count	24	39	63
		% within VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	38,1%	100,0%	

Fonte: Programa SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. Villela (2012b).

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

Conforme podemos observar acima na tabela 1.2, a maioria dos alunos (84, 2%), que responderam ao questionário, diz que já assistiu a situações de preconceito em ambiente escolar. Quando consideradas as respostas das meninas e dos meninos separadamente, constatamos serem as meninas mais sensíveis a essa observação (com 54% das respostas) do que os meninos (com 30,2%). Essa diferença entre meninas e meninos na percepção do preconceito também se verifica nos resultados da tabela 1.3, onde se visualizam resultados do cruzamento entre as perguntas: “você é menino ou menina?” e “alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar?”.

Tabela 1.3 - *Crosstabulation* (3) Você é menino ou menina? * (41) Alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar (Meio Rural)?

			ALGUMA VEZ VOCÊ XINGOU, HUMILHOU OU BATEU EM UM OU UMA COLEGA DEVIDO À SUA ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEI RURAL)?		Total
			NUNCA	UMA VEZ OU DUAS	
VOCÊ É MENINO OU MENINA?	MENINO	Count % within VOCÊ É MENINO OU MENINA?	21 33,4%	3 4,7%	24 38,1%
	MENINA	Count % within VOCÊ É MENINO OU MENINA?	37 58,7%	2 3,2%	39 61,9%
Total		Count	58	5	63
		% within VOCÊ É MENINO OU MENINA?	92,1%	7,9%	100,0%

Fonte: Programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*. Vilela (2012b).

Ao ser perguntado se o aluno já maltratou alguém por preconceito de origem, a resposta é quase unânime (92,1%): nunca. No entanto, essa porcentagem se mostra mais acentuada entre meninas (58,7%) do que entre meninos (33,4%). Mesmo se considerado o fato de haver mais respostas das meninas no total de dados considerados, observamos, mais uma vez, comportamento distinto frente a esse preconceito em relação ao gênero/sexo dos alunos, o que pode ser evidência da assimetria do comportamento entre gêneros na sociedade.

Contrastado os resultados das tabelas 1.2 e 1.3, verificamos haver certa contradição: na tabela 1.2, os alunos, em sua maioria (84,2%), diziam que haviam visto preconceito de origem, enquanto, na tabela 1.3, esse preconceito apareceu de forma moderada (7,9%), Haveria a percepção de bom grau de convivência? Essa contradição pode ser explicada por dois pontos de vista: o primeiro é de que os alunos não querem admitir o preconceito, o segundo é de que eles sequer percebem que estão sendo preconceituosos. A segunda hipótese, mais provável, é a que considera que a maioria das discriminações vem em forma de “brincadeira”, ou seja, pode ter grande carga de maldade, mas vem lacrada por um envoltório de algo mais “leve”, mais aceitável, e não algo “pesado” como um xingamento preconceituoso.

As “brincadeiras” preconceituosas, também conhecidas por *bullyng*⁹² (Cf. Calhau, 2011) são as que mais ocorrem no meio escolar. É através dela que os preconceitos em sua grande totalidade ocorrem, quase nunca é uma coisa séria raivosa, mais sim uma “brincadeira”, algo que todos, inclusive professores e corpo de gestão e de funcionários da escola, também levam na brincadeira e fazem de tudo para que a “vítima” entenda como uma brincadeira, apesar de ser dolorida e humilhante.

A partir desses resultados, tematizamos o papel do professor na disseminação/reafirmação do preconceito de origem

⁹² *Bullyng* é um termo que significa valentia, tirania, intimidação. Refere-se à agressividade entre estudantes, expressa por chacotas, contrangimentos e discriminações. Por não haver uma tradução de consenso, esse termo é utilizado em inglês.

e de lugar. Lembramos que a formação de professores para a educação do campo, sob uma perspectiva gramsciana (Gramsci, 2000), foi teorizada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (Villela, 2009; 2011b; 2010-2012; 2012a e 2012b). Retomando esses trabalhos, no sentido de acrescentar mais questões teórico-metodológicas, ao abordarmos, neste texto, as possibilidades da formação de professores sob a perspectiva da contra-hegemonia cultural. A formação de professores sob essa perspectiva, “não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’, por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral”. (GRASMCI, 2006, p. 95-96).

Conforme aponta Moraes (2002, p. 1), a hegemonia cultural não é uma construção monolítica, e sim o resultado das medições de forças entre blocos sociais atuantes em determinado contexto histórico. O regime de hegemonia comporta espaços de lutas e deslocamentos em seu próprio interior, notadamente os que se expressam nos campos cultural e comunicacional. Nessa perspectiva, avalia-se que as relações de poder estão atravessadas por contradições que, em maior ou menor grau, entreabrem possibilidades de reversão das formas de domínio material e imaterial.

Dessa perspectiva, avaliamos que professores de educação do campo devem trabalhar o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de escolas de meio rural como elemento de constituição da humanização do educando e devem defender seu espaço no currículo escolar, pois é na escola que o indivíduo irá se apropriar deste conhecimento de forma direta e intencional, permitindo ao educando ascender do “senso comum à consciência filosófica”, conforme demonstra Saviani (1983). A abordagem da temática do preconceito contra a origem geográfica e de lugar contribui para que, nesta época de acirramento de intolerâncias, possamos compreender e aceitar as diferenças, entendendo-as como produto de percursos dis-

tintos que os grupos humanos fizeram na História, conforme aponta Freitas (2007).

Partilhamos a visão de Gobato e Bezerra Neto (2010) de que há defasagem educacional bastante grande para a população que reside em áreas rurais em relação às pessoas que residem nas áreas urbanas. Entretanto, os documentos nacionais de educação possibilitam que a educação para determinado grupo leve em considerações suas especificidades culturais, políticas e regionais, desta forma por mais que se faça necessário pensar em uma proposta de educação no campo, o ideal a longo prazo é que pensemos em uma educação que seja de qualidade para todos e não apenas para determinada parcela da população (GOBATO; BEZERRA NETO, 2010, p. 2).

O trabalho educativo nessa perspectiva possibilita revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil que ajudaram a criar os diversos preconceitos, e contribui para conhecer a diversidade de nossa cultura. Os projetos políticos pedagógicos de grande parte das escolas do campo brasileiras reproduzem a “velha praga” arquitetada por Lobato [2009 (1914)]. De acordo com Martins (2005): “[...] é um preconceito histórico que herdamos do trabalho rural na escravidão. O trabalho na roça, no tempo do cativo, foi amplamente depreciado porque associado à pessoa do cativo. O trabalho agrícola se tornou uma marca de inferioridade social. Os educadores incorporaram esse estereótipo [...]” (MARTINS, 2005).

A formação de professores de educação do campo que defendemos tem como perspectiva a ação política voltada para a transformação social. A pedagogia histórico-crítica é a expressão desse caráter político, trazendo contribuições para o trabalho educativo, principalmente quando “problematiza” os preconceitos contra a origem geográfica e de lugar (Cf. Gasparin, 2002) e propõe uma educação que almeje superar as contradições presente na concepção burguesa de educação. Esse é o sentido de nossa contribuição para a educação socialista: desenvolver as contradições internas da escola tendo em vista a contra-hegemonia cultural, especialmente uma das represen-

tações sociais que emergem de nossa pesquisa com os alunos denominados “caipiras”, repensando a teoria da hegemonia sobre as classes subalternas contemporaneamente.

Conclusões

Em síntese, esta pesquisa possibilitou: 1) levantar dados estatísticos sobre o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de escolas de meio rural; 2) inferir que os professores de educação do campo devem trabalhar o preconceito contra a origem geográfica e de lugar como elemento de constituição da humanização do educando; 3) comprovar que o processo de contra-hegemonia abre espaços de lutas e deslocamentos e possibilita a reversão das formas de domínio material e imaterial; 4) pensar uma proposta de educação no campo que seja de qualidade para todos e não apenas para determinada parcela da população; 5) revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil; 6) contribuir para conhecer a diversidade de nossa cultura; 7) pensar a formação de professores de educação do campo na perspectiva da ação política voltada para a transformação social.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 3).

ALMEIDA, José Luís Vieira de. **Tá na rua**: representações dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: Editora F.T.D., 1990.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 fev. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 fev. 2007. Disponível em: < <http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-ind%C3%ADgenas,-povos-e-comunidades-tradicionais> >. Acesso em: 15 mai 2013.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying**: o que você precisa saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2011.

CAMPOS, J. T. Uma pesquisa pioneira para a compreensão da cultura caipira. **Estudos Avançados** (USP. Impreso), v. 26, p. 315-335, 2012.

_____. A educação do caipira: sua origem e formação. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 32, p. 489-506, 2011.

_____. A relação entre a escola rural e a cultura caipira. **Revista de Ciências Humanas** (Taubaté), v. 3, p. 1, 2010.

_____. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 589-606, 2007.

_____. A professora que virou caipira. **Revista de Ciências Humanas** (Taubaté), Taubaté - SP, v. 6, n.1, p. 43-49, 2000.

CÂNDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

DIAS, Edmundo Fernandes. **Revolução passiva e modo de vida**: ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Sundermann, 2012.

DIEGUES, Antonio C. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de. Apresentação da coleção preconceitos. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 3).

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOBATO, Ana Tatiana S. C. **Educação no campo**: escola do Assentamento Monte Alegre. 2012. 271 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

GOBATO, Ana Tatiana S. C.; BEZERRA NETO, L. As propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – para a educação do campo: há a necessidade de uma formação específica? **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, v. 4 n. 7, p. 2-21, jan -jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/174/100>>. Acesso em 15 mai 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 4. ed. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **A questão meridional**. Seleção e introdução Franco de Felice e Valentino Parlato. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOHAN, Néstor. Gramsci e Marx: hegemonia e poder na teoria marxista. **Tempos Históricos** (EDUNIOESTE), v. 10, p. 15-70, 2007. Publicado originalmente em La Izquierda Debate. 17 de março de 2001. Tradução de Edmundo Fernandes Dias.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**. Contribución a la teoría de las representaciones. Trad. Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. México: FCE, [1980 (2006)].

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 2. ed. São Paulo: Globo, [1914 (2009)].

LOPES, Wiama de Jesus F. **As representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas**. 2008. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará.

LOWY, Michael. **Redenção e utopia**: o judaísmo libertário na Europa central. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LUTFI, Eulina Pacheco; SOCHACZEWSKI, Suzanna; JAHNEL, Teresa C. As representações e o possível. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARIANO, N. de F. **Fogão de lenha, chapéu de palha**: As manifestações da cultura caipira em Jaú (SP). Jundiá: Paco Editorial, 2011.

MARTINS, José de Souza A educação rural e o desenraizamento do educador. In: **Revista Espaço Acadêmico**, número 49, Junho de 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>>. Acesso em: 15 mai 2013.

_____. **Capitalismo e tradicionalismo**. Estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

MELHORES Momentos Chico Bento. Direção: Maurício de Sousa. Produção: Maurício de Sousa. Manaus: Paramount Home Entertainment, c2012. 1 DVD (72 min), widescreen, color.

MORAES, Dênis de. **Imaginário social e hegemonia cultural**. Net, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>>. Acesso em 12 fev. 2013.

PORTO, M. R. S. **Escola rural**: cultura e imaginário. 1993. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

QUEIROZ, M. I. P. **Bairros rurais paulistas**: dinâmica das relações bairro rural-cidade. São Paulo: Duas cidades, 1973.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SETUBAL, Maria Alice. **Vivências caipiras**: pluralidade cultural e diferentes temporalidades na terra paulista. São Paulo: CENPEC: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

SILVA, Rui Pedro Rodrigues Palma da. **Quando eu for grande quero ser... O trabalho para as crianças de meio rural**: com as mãos na terra e os olhos no futuro. 2006. 215f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.

VILLELA, Fábio Fernandes, COSTA, F. S. Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto - SP: estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais In: III Encontro Núcleos de Ensino & II Encontro PIBID da Unesp, 2012a, Águas de Lindóia - SP. **Anais do III Encontro Núcleos de Ensino & II Encontro PIBID da Unesp**. São Paulo - SP: Unesp, 2012a.

_____. **Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto - SP: estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais**. 2012b. (Programa RENOVE da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp – PROPE). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. **A formação de intelectuais e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. 2010-2012. (Projeto de Pesquisa do Plano Global de Atividades). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

VILLELA, Fábio Fernandes, COSTA, F. S. As práticas educativas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina. In: GRANVILLE, Maria A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas:** da escola básica à universidade. 1. ed. Campinas: Papi-rus, 2011a.

_____. **Mutirão de sociologia - blog de aula.** 2011b. (Projeto de Extensão). Um filme rodado no distrito de Talhado de São José do Rio Preto - SP - Brasil: João de Barro de Raffaele Rossi (1970). Disponível em <<http://www.mutiraodesociologia.com.br/?p=841>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

_____. **A escola da justiça global.** 2009. Supervisão: Pro-fª. Drª. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Esta-dual de Campinas.

_____. **Indústria da construção civil e reestruturação produtiva:** as novas tecnologias e seus modos de sociali-zação construindo as cidades contemporâneas. São Pau-lo: Giz Editorial, 2008.

WILLEMS, E. **Cunha:** tradição e transição em uma cultura rural do Brasil. São Paulo: Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo, 1947.

Educação do campo no Brasil e educação no campo em Cuba: experiências comparadas em educação rural na América Latina

Fábio Fernandes VILLELA⁹³

RESUMO:

Este texto tem o objetivo apresentar alguns resultados de nossa pesquisa de pós-doutorado intitulada “A escola da justiça global”, onde abordamos os desafios e as possibilidades da relação educação e trabalho, através da sistematização das práticas pedagógicas originadas da experiência educacional dos países da América Latina. No processo de luta pela emancipação, esses países construíram e estão construindo práticas educativas originais. Nesse sentido, partimos da problematização histórico-teórico do tema, formação omnilateral, e por desdobramento, abordamos a América Latina, as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e formação omnilateral. Problematizamos especificamente as questões relativas aos intelectuais e a organização trabalho pedagógico nas “escolas no campo” em Cuba (1960-1975). A questão dos “intelectuais e a organização da cultura”, sob uma perspectiva gramsciana (Gramsci, 2000), foi abordada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (Villela, 2009; 2011; 2010-2012; 2012a e 2012b). No sentido de aprofundar tais questões, abordamos os desafios da formação de crianças e jovens do campo na América Latina. Ao analisarmos as práticas educativas em educação do

⁹³ UNESP/S. J. Rio Preto. E-mail: fvillela@ibilce.unesp.br

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

campo, emerge a temática contemporânea da justiça global.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educativas, Educação e Trabalho; Educação no Campo, Formação Omnilateral, América Latina.

Introdução

Este texto tem o objetivo apresentar alguns resultados de nossa pesquisa de pós-doutorado, onde abordamos os desafios e as possibilidades da relação educação e trabalho, através da sistematização das práticas pedagógicas originadas da experiência educacional dos países da América Latina. Esta pesquisa pretendeu aprofundar algumas questões desenvolvidas em nossa dissertação de mestrado, Villela (2003), e em nossa tese de doutorado, Villela (2008). Nesta pesquisa abordamos o trabalho do arquiteto-pedagogo Fernando Salinas (1930-1992), nascido em Havana, Cuba, de um ponto de vista multidisciplinar e especialmente das relações entre “Educação e Trabalho”. As respostas às indagações foram dadas a partir de uma análise das “Escolas no Campo” projetadas e construídas pelos profissionais da Escola de Arquitetura do Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba (1960-1975), recuperadas através dos relatos de Roberto Segre (2006a), (2006b), (2004), (2000), (1999), (1987), entre outros, da análise da prática pedagógica de Fernando Salinas, através de uma revisão bibliográfica crítica, de pesquisa de campo em Cuba e de entrevistas abertas.

1. A Formação Omnilateral

Uma das questões centrais das práticas educativas, conforme apresentada por Zabala, (1999 e 1998), ainda está para ser investigada, qual seja, as condições e possibilidades de forma-

ção omnilateral especialmente na América Latina. Em um sentido diametralmente oposto, seguindo as considerações feitas por Duarte (1993), esta é uma questão que implica na formação de novos valores e atitudes em âmbito individual e coletivo e da valorização da escola como espaço privilegiado (embora não o único), de formação de crianças, jovens, homens e mulheres. Formação do homem concebido como ser natural e objetivo, que se auto-cria e se forma no decorrer da história mediante a atividade de objetivação-apropriação, mecanismo que assegura a “mediação” entre o indivíduo e a história da humanidade, e que “humaniza os sentidos do homem, forma a subjetividade histórica e social”.

A formação omnilateral, segundo Marx e Engels (1978, p. 238), compreende o desenvolvimento integral do indivíduo, em todas as potencialidades e em todos os sentidos, pois “[...] o homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana”. Nesse sentido, conforme aponta Duarte (1993), cabe pensar no desenvolvimento livre e universal dos sujeitos, implicando na superação da alienação. De acordo com Duarte (1993, p. 150), o “indivíduo-para-si” pode ser definido como “síntese das possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal dos indivíduos”. É o ser humano desenvolvido em sua integralidade, “síntese de múltiplas determinações” que envolve particularidade e genericidade do indivíduo.

A elaboração de Duarte (1993) remete-se à distinção feita por Lukács (2010) entre “gênero humano em-si” e “gênero humano para-si”. Lukács teoriza a qualidade das ações dos indivíduos: há ações que asseguram a conservação do *status quo* social (gênero humano em-si) e ações que têm como objetivo a autoafirmação humana (gênero humano para-si), ou o desenvolvimento de uma personalidade autêntica e livre. O “indivíduo para-si” é o momento onde se realiza a autodeterminação do gênero humano para-si, livre e autônomo, ser humano desenvolvido em sua integralidade.

Conforme salienta Duarte (1993), pelo elevado grau de difi-

culdade imposto na conquista desse tipo de formação humana numa estrutura de sociedade capitalista, há uma tendência a se postular que tal tarefa só possa ser efetivada pós-mudança das relações socioeconômicas, esquecendo-se de que a formação do indivíduo para si, do homem omnilateral é fundamental para fazer a mudança social, e que, portanto, é fundamental fazê-la avançar dentro dos limites da sociedade capitalista, produzindo em seu interior os germes da própria mudança, especialmente na América Latina.

1.1. América Latina, Educação do Campo e Formação Omnilateral

Nos últimos anos a América Latina foi objeto de uma nova ofensiva recolonizadora econômica, política, e militar, que envolve um movimento hegemônico global de longo alcance e que introduz modificações estruturais entre os Estados e especialmente na vida cotidiana das pessoas. Conforme aponta Ceceña (2006), a América Latina é uma sociedade que luta para reencontrar ou reinventar seus sentidos, que busca restabelecer suas condições de vida nos desertos criados pela militarização, paramilitarização, matanças e deslocamentos e que, acumulando indignação moral, logra levantar-se desde suas maiores profundidades em uma marcha histórica, chamando a uma refundação histórica.

O reconhecimento da situação de opressão motiva a busca pela emancipação, conforme nos mostra Ceceña (2006). A América Latina expressa a polarização da luta de classes havendo, por um lado, a ofensiva econômica imperialista (com o FMI, a Alca, etc.) e seu ataque militar (com o plano Colômbia e as bases militares), e, por outro lado, a luta dos povos, com resistência, crises e revoluções. Um exemplo desse processo é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Esse movimento social, conforme Oliveira (2001), vem empreendendo uma luta pela reforma agrária, num processo que não se esgota com a distribuição os lotes de terra para cada família, envolven-

do uma preocupação com organização e estruturação socioeconômica dos assentamentos como unidades comunitárias, cujas diretrizes políticas estão embasadas em um projeto histórico que vislumbra um novo tipo de sociedade. Uma sociedade igualitária, pautada na construção de relações sociais e produtivas de caráter coletivo.

Segundo o documento da SN-MST (2010) há 90 mil famílias acampadas (aproximadamente 400 mil pessoas), vivendo em mais de mil acampamentos, distribuídos em 23 Estados e no Distrito Federal. Os acampamentos dos sem-terra são formados por famílias de camponeses que vivem como trabalhadores rurais, arrendatários, boias-frias, meeiros e querem ter a própria terra para plantar. Ainda segundo a SN-MST (2010), há também famílias pobres que foram expulsas do meio rural e mudaram para a periferia das cidades, mas querem retornar ao campo. Entram no movimento porque enxerga na organização dos trabalhadores rurais uma alternativa para a conquista da terra, para melhorar a sua condição de vida, ter sua casa, uma horta para plantar e trabalhar, dar educação, lazer e garantir saúde para a família.

Em meio a esse quadro delineado se insere as práticas educativas das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (doravante, MST). Segundo Machado (2006), de modo especial nas escolas de assentamentos, há grandes possibilidades de constituição e afirmação da categoria infância como sujeito social, sujeito de direitos, com capacidade organizativa e propositiva e de participação autônoma e coletiva. Segundo a autora, as práticas educativas das escolas do MST, indicam uma concepção diferenciada de criança, fugindo da tradicional visão do adulto em miniatura e da idílica visão da criança como um ser totalmente indefeso e incapaz de pensar e agir sobre o mundo que a cerca. Conforme nos mostra Machado (2006), para o MST a criança e os jovens são sujeitos se constituindo na relação com outros sujeitos adultos e crianças, na relação com o seu meio, que é extremamente complexo nas suas ramificações materiais, produtivas e sociais.

O princípio fundamental no processo de valorização da criança como sujeitos, segundo Machado (2006), é a constituição da autonomia infantil: a criança nos assentamentos tem o exercício da escolha e da tomada de decisão. Entretanto não se trata de uma escolha meramente individualizada, senão participada, discutida, coletivizada. Para a autora, vem daí a importância dada à presença das crianças e dos jovens nas diversas atividades políticas e culturais promovidas pelo MST, presença simbolizada pela participação da criança, como sujeito ativo, na construção de uma nova história dos trabalhadores do campo.

Nas escolas do MST, segundo Machado (2006), enfatiza-se a participação infanto-juvenil na organização e operacionalização das práticas educativas, de modo que o ato educativo se faça com as crianças e os jovens, e não apenas para eles. A participação é um mecanismo democrático essencial para se obter o envolvimento das crianças e dos jovens com o processo pedagógico. É nesse espaço, segundo a autora, que se encontram os desafios de uma formação omnilateral. Conforme ressalta Machado (2006, p. 115), “é necessário que a escola se organize como centro dos interesses infantis, que não são aleatórios, mas embasados na prática social; que se organize como um espaço de formação omnilateral, capaz de permitir o pleno desenvolvimento da criança e, fundamentalmente, que ela seja criança”.

Acreditamos que as escolas do campo possuem condições de construção de novas relações, se incorporassem comparativamente as experiências dos chamados países do “Terceiro Mundo”, especialmente da América Latina. Em nosso trabalho, (Villela, 2009-2010), procuramos revelar as possíveis relações entre a “escola e a formação omnilateral” desenvolvidas nas “escolas no campo” em Cuba (1960-1975). A seguir, procuramos destacar a experiência de organização do trabalho pedagógico nestas escolas.

2. Uma Experiência de Educação Comparada: As Escolas no Campo em Cuba (1960-1975)

Esta pesquisa de pós-doutorado utilizou a seguinte metodologia e estratégias de desenvolvimento da investigação: (1^a) uma revisão bibliográfica crítica realizada: (a) nos textos originais do arquiteto Fernando Salinas presente nas referências bibliográficas. Os textos originais de Fernando Salinas estão reunidos em algumas publicações, a saber, Salinas (1988), Ayala (1992) e Véjar (1994); (b) na revista “Arquitectura / Cuba”, da Escola de Arquitetura do Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba, especialmente os números em que o arquiteto Fernando Salinas foi diretor (números 338 até 345, de 1970 a 1976); (c) em livros, teses, artigos, relatórios de pesquisa, revistas especializadas, além de buscas na rede mundial de computadores (internet), especialmente os presentes nas referências bibliográficas, com a finalidade de revisar criticamente a literatura pertinente ao tema produzida no campo relativo à “Educação e Trabalho”. Cabe destacar o número da revista *Arquitectura / Cuba* 339 / 1971, Editora CENTSCO, sobre “*Las escuelas en el campo*”, foco central de nossa análise teórico-metodológica. A escolha deste exemplar, dentre tantos outros de *Arquitectura / Cuba*, se deve ao fato de que é dedicado à visão e realização dos planos arquitetônicos e pedagógicos que pretendiam acabar com as diferenças entre o campo e a cidade, o trabalho manual e intelectual, e promover a formação do “homem novo” mediante a educação “integral” dos jovens. Apresenta também o projeto da Cidade Universitária “José Antonio Echeverría” - CUJAE, em La Habana. A revista apresenta seis ensaios acompanhados de fotos e planos: “*La escuela revolucionaria como embrión de la comunidad futura*”; “*Antecedentes históricos de la arquitectura escolar cubana*”; “*La Revolución en la educación*”; “*Tecnologías en las construcciones escolares*”; “*Ciudad Universitaria “José Antonio Echeverría”, La Habana*”.

Esta pesquisa utilizou (2^a) entrevistas abertas, via e-mail e

questionários. O principal entrevistado foi Roberto Segre (FAU-UFRJ), colega e contemporâneo de Fernando Salinas na Escola de Arquitetura do Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba. Tivemos acesso, através da colaboração de Roberto Segre, a diversos textos de sua autoria, inéditos ou não, sobre o período estudado. Esta pesquisa utilizou (3ª) uma pesquisa de campo na cidade de Habana, Cuba, onde foi possível contatar contemporâneos de Fernando Salinas da Escola de Arquitetura do Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, além de pesquisar e atualizar a produção bibliográfica.

A ideia de pesquisar “experiências na educação comparada” surgiu da constatação de que tais experiências possibilitam o desenvolvimento dos estudos sobre uma “pedagogia do trabalho”, conferir, p. ex., os trabalhos de Rossi, (1982) e Farias (1994). Neste sentido procuramos, em Villela (2009-2010), recuperar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba (1960-1975), (doravante, ISPJAE). Os relatos de Segre (2006a), (2006b), (2004), (2000), (1999), (1987), re põem os acontecimentos políticos, sociais e econômicos que se desencadearam a partir de 1º de janeiro de 1959, e que marcaram o rumo do ensino universitário, pelas mudanças de conteúdo imediatas à ação construtiva da Revolução. Segundo o autor, no mês de fevereiro se cria o INAV (*Instituto Nacional de Ahorro y Vivienda*) que se responsabiliza pela realização de conjuntos habitacionais populares em todo o país, impulsionados por Pastorita Nuñez.

O arquiteto Osmundo Machado, no *Departamento de Proyección Social da Junta Nacional de Planificación (Revolucionaria)*, elabora um plano para o desenvolvimento de centros comunitários na *Sierra Maestra*; e o *Ministério de Bienestar Social*, dirigido por Raquel Pérez, procede à erradicação dos bairros insalubres. Ficava assim, segundo Segre (2000), definida a orientação da arquitetura em função dos planos estatais expostos por Fidel Castro no *Colegio Nacional de Arquitectos* no início

desse ano. Conforme relata Segre (2000), a resposta dos profissionais “tradicionais”, que concentravam os grandes encargos privados e governamentais, foi a progressiva saída do país em direção aos Estados Unidos. A elaboração sintética do período de 1960 a 1975 foi feita por Segre (2000).

Os principais acontecimentos que o ISPJAE vivenciou na dinâmica da Revolução, são destacados por Segre (2000): (1) as contradições com os Estados Unidos que culminaram com o bloqueio de Cuba e cujos momentos dramáticos foram a invasão da *Playa Girón* (1961) e a Crise de Outubro (1962); (2) a Ofensiva Revolucionária (1968); (3) a Safra dos 10 milhões (1970); (4) a Universalização da Universidade (1968); e (5) o processo de institucionalização do país (1975). Podemos identificar, a partir de Segre (2000), as principais características da organização do trabalho pedagógico no ISPJAE neste período: (a) três correntes básicas da docência; (b) a integração com a dinâmica da Revolução; (c) integração do estudante na problemática da vanguarda cubana; (d) o ateliê vertical; (e) a união entre trabalho e educação; e (f) a formação de homens plenos. Destacamos, a seguir, cada uma destas características.

(a) As Três Correntes Básicas da Docência

Conforme relata Segre (2000), seria possível identificar ao longo deste período a existência de três correntes básicas na docência: (1) romântico-individualista de curta duração, encabeçada por Ricardo Porro, que deixou a Escola em 1962, e com um pequeno grupo de adeptos; (2) científico-artístico-cultural, liderada por Fernando Salinas (chefe do Departamento de Desenho) até 1965, e apoiada pelo então diretor, Roberto Carrazana, e um numeroso grupo de professores; e a (3) tecnocrática, apoiada pelo Micons (Ministério da Construção), cujos representantes eram Eduardo Granados, Gonzalo de Quesada e Eduardo Ecenarro, e que ocuparam cargos diretivos na Universidade, entre 1965 e 1969. A seguir, podemos observar alguns projetos de Fernando Salinas.

(b) A Integração com a Dinâmica da Revolução

Outra característica da organização do trabalho pedagógico da escola de arquitetura do ISPJAE é a integração à dinâmica da Revolução. Conforme relata Segre (2000), desde o primeiro plano de estudos formulado em 1960, se assumiu como objetivos essenciais a integração com a dinâmica cultural da Revolução e a participação dos alunos na solução dos problemas concretos que demandava a construção de obras sociais. Segre (2000) sintetiza este princípio com as palavras de Fernando Salinas: “deseja-se a busca de uma arte da Arquitetura dentro das técnicas que determina o desenvolvimento da Revolução”⁹⁴.

(c) Integração do Estudante na Problemática da Vanguarda Cubana

Mais uma característica do trabalho pedagógico, com relação à formação artística, é o abandono de velhos esquemas da formação clássica e integração do estudante na problemática da vanguarda cubana. Segre (2000) revela que a disciplina Plástica cursada no primeiro e segundo ano, teve como docentes: Raúl Martínez, Tomás Oliva, Guido Llinás, Antonia Eiriz y Loló Soldevilla. O curso de Fundamentos da Arquitetura, foi dirigido por Joaquín Rallo, com a participação de Roberto Gottardi, Sergio Baroni y Luis Lápídis, que introduzia o aluno nos conhecimentos objetivos da forma, o espaço e a cor através do estudo da cidade de La Habana e seus edifícios. Segre (2000) informa que haviam construído uma grande maquete da zona histórica, que permitia a identificação e análise de ruas, praças e monumentos.

(d) O Ateliê Vertical

Uma experiência pedagógica que se difundiu entre as várias escolas de arquitetura da América Latina foi o Ateliê Vertical. Segundo Segre (2000), os ateliês de desenho, dirigidos por Ricardo Porro, Iván Espín, Vittorio Garatti, Fernando Salinas, Raúl González Romero e outros, articularam a criatividade com

⁹⁴ SALINAS, Fernando. Una educación para el diseño. Boletín de la Escuela de Arquitectura, n. 2, La Habana, julio, 1965, p. 3.

a análise da realidade concreta. Segre (2000) informa que a breve experiência do “Ateliê Vertical” integrava os alunos de todos os anos sob um só professor, e se deslocou para várias cidades do interior, *Matanzas, Sancti Spíritus e Trinidad*, para familiarizá-los com as diferentes particularidades do território e a sociedade cubana.

(e) União entre Trabalho e Educação

A união entre trabalho e educação foi experimentada pelos alunos através do vínculo entre os novos temas urbanos e rurais. Segre (2000) relata que os estudantes participaram da construção da Cooperativa “Menelao Mora” na Província de La Habana, sob a direção de Salinas e González Romero, obra que se realizou com habitações camponesas e a participação dos arquitetos Cecilia Menéndez, Selma Díaz, Rafael Moro e Norman Medina. Os alunos e os professores Fernando Salinas e Raúl González Romero, obtiveram dois prêmios internacionais: o da VI Bienal de São Paulo (1961), e no mesmo ano, a Medalha de Prata no 2º Encontro de Faculdades de Escolas de Arquitetura celebrado no México.

A equipe que obteve o prêmio da VI Bienal de São Paulo (1961) propôs o projeto de um centro educacional rural de ensino primário e secundária, situado na *Granja del Pueblo “El Corojal”, Pinar del Río*, e foi desenhado com elementos estruturais pré-fabricados. Junto com Fernando Salinas participou Rafael Mirabal e os alunos Raquel Cadavid, Norman Medina, Carlos Capote, Alberto Rodríguez, Joel Ballesté, José Cortiñas, Isabel Castillo, Ana Isabel Campaña, Ismael López de Villavicencio, Rogelio Paredes e José Luis Céspedes⁹⁵. A equipe que obteve a medalha de Prata no México, foi dirigida por Raúl González Romero com um projeto de uma cooperativa agrícola no povoado “Pedro Betancourt” de Matanzas.

O estreito vínculo entre trabalho e educação pode ser inferido, a partir dos relatos de Segre (2000), na participação dos alunos

⁹⁵ SALINAS, Fernando. Un comentario sobre la presencia de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de La Habana en la VI Bienal de Arte de San Pablo, Brasil. Espacio, n. 1, Año 1, segunda época, La Habana, 1961, p. 22-23.

como desenhistas e projetistas nas oficinas do Micons, responsáveis pelas grandes obras sociais: a *Unidad Vecinal de La Habana del Este*; a Cidade Universitária José Antonio Echeverría (CUJAE); as Escolas de Arte, as obras turísticas, rurais e industriais. Conforme relata Segre (2000), nos primeiros anos, estudantes e professores trabalhavam nas manhãs no Ministério da Construção e as aulas eram assistidas à tarde até a noite na sede da escola.

O arquiteto Reinaldo Togores [1979 (2009)], participou da experiência coletiva de projeto das “Escolas no Campo” e relata que já em 1.959 surge a ideia de criar no principal cenário da guerra revolucionária, a *Sierra Maestra*, uma Cidade Escolar com capacidade para abrigar 20.000 crianças de origem camponesa, daqueles que, por viver nas zonas montanhosas, haviam visto privados até então do ensino. A Cidade Escolar “Camilo Cienfuegos” foi construída em um local chamado “*Las Mercedes*”, em plena montanha. Contraposta ao isolamento da vivenda camponesa tradicional, se apresenta como um conjunto urbano composto por unidades escolares e habitações, que contando com uma zona cultural/recreativa/administrativa, uma zona de serviços públicos e uma zona industrial de fábricas e granjas modelo para o trabalho dos alunos, ocupando toda uma extensão de 6.700 hectares.

Relatando a experiência das “escolas no campo”, Togores (2009), afirma que durante o período de 1969-70 se implantou oficialmente o sistema das “escolas no campo” como meio para vincular o trabalho aos estudantes a partir do sétimo grau e que consistiu em trasladar alunos e professores durante 45 dias a acampamentos habilitados próprios nas zonas de produção agrícola, fazendo possível a participação do estudante nas diversas tarefas produtivas junto aos trabalhadores agrícolas e técnicos do lugar. No curso escolar de 1969-70 iniciou suas atividades a primeira Escola Secundária Básica no Campo. O desenvolvimento deste novo tipo de escola, segundo Togores (2009), “representou um salto qualitativo não só desde o ponto de vista pedagógico: mas também no plano da arquitetura escolar, e repercutiu ainda em outros programas construtivos”.

As práticas educativas presentes no projeto das “escolas no campo” em Cuba, segundo Figueroa, Prieto e Gutiérrez (1974, p. 17-29) foram: (1) Educação na coletividade; (2) Combinação de estudo com trabalho; (3) Formação do estudante produtor; (4) Educação universal; (5) União da educação aos planos de desenvolvimento econômico; (6) Educação através do enlace do jovem estudante com o trabalhador do campo; (7) Educação para a formação de hábito de trabalho intelectual; (8) Desenvolvimento das inclinações e atitudes individuais; (9) Educação para o estímulo da emulação socialista; (10) Educação para o trabalho de auto-serviço e socialmente útil; (11) Educação dos jovens no cuidado e conservação da propriedade social; (12) Educação para a formação vocacional e orientação profissional; (13) Educação para a solidariedade internacional; (14) Educação para a participação dos jovens no governo da instituição escolar; (15) Educação dentro dos princípios do marxismo-leninismo.

Conforme podemos inferir acima, especialmente com relação ao item: “(4) Educação universal”, entre outros, as “escolas no campo” em Cuba possuem “afinidade eletiva” (Cf. Löwy, 1989) com a proposta de “educação no campo” de Bezerra (2010). O autor afirma que devemos pensar numa “educação no campo” onde não haveria a necessidade de uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. Essa proposta é diversa da “educação do campo” de Caldart (2004), entre outros. Para Bezerra (2010),

Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos, de que especificidade estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades

e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital (BEZERRA, 2010, p. 152).

As informações contemporâneas sobre o fim das “Escolas no Campo” são contraditórias, por um lado fala-se em desativação, por outro, em reparação, remodelação, criação de novas escolas, etc. Rivera (2008) relata que há um amplo movimento de reparação de centros escolares, não só na capital Havana, mas que se estendeu a todo o território nacional com a remodelação de 335 escolas. Também informa que se criaram capacidades e condições para dar merenda escolar aos alunos do ensino médio, e se garantiram as condições necessárias para levar as escolas primárias um professor para cada 20 crianças.

(f) A Formação de Homens Plenos

As principais práticas educativas presentes na organização do trabalho pedagógico do ISPJAE, segundo nosso ponto de vista, emergem do debate cultural e ideológico que ocorreu no VII Congresso Internacional da União Internacional dos Arquitetos (UIA) em La Habana (1963). Segundo o relato de Segre (2000), neste congresso participaram milhares de arquitetos e estudantes de todo o mundo onde se trocou ideias e experiências. No debate se explicitou duas tendências antagônicas: a primeira posição defendia o socialismo como um sistema liberador das forças criadoras da sociedade, posição exposta por Che Guevara em “*El socialismo y el hombre en Cuba*” (Guevara, 2003) e sintetizada na seguinte frase: “nós socialistas somos mais livres porque somos mais plenos; somos mais plenos porque somos mais livres”, e a segunda posição que denunciava a ameaça do realismo socialista e do tecnocratismo imposto pelos funcionários, “perigo já assinalado por Fidel”, segundo Segre (2000).

Fernando Salinas foi o relator-geral do VII Congresso da UIA e, segundo Segre (2000), procurou resumir as ideias, que se expressaram em vários discursos e escritos de Castro e Guevara,

sobre “o necessário equilíbrio entre a técnica e a estética e a necessidade de colocar o talento criador a serviço das necessidades sociais”. Salinas sintetiza o espírito do VII Congresso nas seguintes frases: “a arquitetura é a arte da forma para ser vivida pelo povo” e finalizava sua análise da arquitetura no mundo: “transforme-se ao homem e com ele se transformará a arquitetura” (Guevara, 1964: 3). Essas seriam as principais polêmicas que permeavam o debate cultural e ideológico e que configuraram a organização do trabalho pedagógico nas “escolas no campo” em Cuba de 1960 a 1975.

3. Os Desafios da Formação de Crianças e Jovens do Campo na América Latina Hoje

Quais os principais desafios da educação de crianças e jovens na América Latina hoje? Segundo nosso ponto de vista, a recuperação de experiências na educação permitiria a comparação e ajudaria a compreender os desafios da formação de crianças e jovens do campo em países que são “grandes sertões”, conforme o genial Guimarães Rosa (2001). Esta perspectiva implica em um enfoque coletivo dos problemas para lograr soluções em função de grandes coletivos humanos. A comparação de experiências na educação dos países da América Latina permitiria sistematizar as novas possibilidades de formação omnilateral.

A recuperação das práticas dos intelectuais orgânicos do ISPJAE contribuiria nesse sentido. A especialista na obra e ex-aluna de Fernando Salinas, Eliana Cárdenas (2002), destaca uma frase que assume um papel chave na perspectiva de formação omnilateral: “[...] transforme-se ao homem e com ele se transformará a arquitetura” (Guevara, 1964). O que transparece na prática educativa de Fernando Salinas e dos intelectuais orgânicos do ISPJAE é a perspectiva guevarista da construção do “homem novo”. Guevara afirmava: “A revolução se faz através do homem, mas o homem deve forjar, dia-a-dia, seu espírito re-

volucionário”, de acordo com Guevara ([1965] 1979, p. 638). Guevara enfatiza o papel central do homem na transição socialista. Para além da transformação da base econômica, Guevara ([1965] 1979: 631), ressalta que: “Para construir o comunismo, simultaneamente com a base material, tem que se fazer o homem novo”.

A concepção de “homem novo” salienta o papel central dos homens como sujeitos da transformação histórica, que ao transformarem a si mesmo, transformam a sociedade. A contribuição fundamental desses pedagogos consiste no resgate do horizonte humanista do marxismo. Conforme aponta Lowy (2006, p. 29), os temas centrais da obra marxista do Guevara, a reflexão sobre a transição para o socialismo, a utopia comunista de um homem novo, são temas que tem o seu fundamento no “humanismo revolucionário”. Por isso precisamos recuperar, mais do que nunca, esse marxismo humanista, antidogmático, ético, pluralista e revolucionário. Ao analisarmos as práticas educativas dos intelectuais orgânicos do ISPJAE, emerge a temática contemporânea da “justiça global”, conforme aponta Garcia (2003, p. 1-2).

Como conclusão, podemos afirmar que os intelectuais orgânicos do ISPJAE, ao colocarem em prática as ideias que estavam *in nuce* nos textos de Guevara, desenvolveram a temática contemporânea da “justiça global”, conforme os trabalhos de Sáez (2009), Monteagudo (2004) e Díaz-Salazar (2003), constituindo uma “escola da justiça global”, e fazendo com que suas ideias mantenham sua vigência até os dias de hoje. Os projetos das “escolas no campo” do ISPJAE, especialmente no período de 1960-1975, se propuseram a transformação do universo educacional e sociocultural, em função do desenvolvimento de “homens plenos” e de um elevado compromisso com a comunidade, onde prevaleceu a justiça social e a solidariedade. Essas múltiplas razões fazem com que as ideias desses intelectuais mantenham uma atualidade e uma autenticidade na solução dos desafios da educação de jovens e crianças do campo na América Latina hoje.

Referências

AYALA Alonso, Enrique (comp.) **Fernando Salinas**. El compromiso de la arquitectura. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1992.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010.

CÁRDENAS, Eliana. (2002). Por una teoría para transformar el ambiente. **Arquitectura y Urbanismo**, Vol. XXIII, n. 3, ISPJAE, La Habana, 2002, p. 8-15.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CECEÑA, Ana E. E. Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación. In: CECEÑA, Ana E. E. (org.). **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

DÍAZ-SALAZAR, Rafael (Org.). **Justicia global: las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre**. 2. ed. Icaria Editorial: Intermón Oxfan, Barcelona, 2003.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados. 1993.

FARIAS, Itamar Mazza de. **Pedagogia do trabalho: seus princípios no cotidiano escolar**. Campinas: 1994. 193p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

Educação, Trabalho e Saúde no Campo

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FIGUEROA, Max; PRIETO, Abel; GUTIÉRREZ, Raúl. **La escuela secundaria en el campo: una innovación educativa en Cuba**. Paris: Unesco, 1974.

GARCIA, María del C. A. Prólogo. In: GUEVARA, Ernesto C. **Justicia global: liberación y socialismo**. 1. ed. Buenos Aires: Nuestra America, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUEVARA, Ernesto C. **Justicia global: liberación y socialismo**. 1. ed. Buenos Aires: Nuestra America, 2003.

_____. El socialismo y el hombre en Cuba. In: GUEVARA, Ernesto C. **Obra revolucionaria**. 8. ed. México: Era, [(1965) 1979]. p. 627-639.

_____. Discurso de clausura del encuentro de profesores y estudiantes. In: **Arquitectura Cuba**, Cuba: n. 331, La Habana, enero-marzo, 1964, p. 13-14.

LOWY, Michael. **O pensamento de Che Guevara**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa central**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LUKÁCS, George. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, Ilma. F. A criança como sujeito social na educação do campo. In: **Educação Pública**, Cuiabá, v. 15, n. 27, p. 109-118, jan./abr. 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.

MONTEAGUDO, Graciela. **Filósofos, caracoles y Letizia**: una visita a Chiapas. Net, México, 2004. Disponível em: <http://www.globaljusticecenter.org/articles/chiapas_esp.htm>. Acesso em 21 dez. 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **A geografia das lutas no campo**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RIVERA, Yailin Orta. Una inmensa revolución constructiva. In: **Juventud Rebelde**. Cuba: Havana, 10 jan. 2008. Nacional, p. 4.

ROSA, João G. **Grande sertão**: veredas. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSSI, Wagner G. **Pedagogia do trabalho 2**: caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1982.

SÁENZ, Víctor Manuel Marí. **Movimientos sociales y educación popular en tiempos de globalización**. Net, Espanha, 2009. Disponível em: <http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/movimientos_sociales_educacion_popular.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2009.

SALINAS, Fernando. **De la arquitectura y el urbanismo a la cultura ambiental**. Guayaquil: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Guayaquil, 1988.

_____. Un comentario sobre la presencia de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de La Habana en la VI Bienal de Arte de San Pablo, Brasil. In: **Espacio**, Cuba: n. 1, Año 1, segunda época, La Habana, 1961, p. 22-23.

SÁNCHEZ, Yoani. **Adiós a las escuelas en el campo**. Net, Cuba, 2009. Disponível em: < <http://www.desdecuba.com/generaciony/>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

SEGRE, Roberto. Fernando Salinas. In: SADER, Emir; JINKINGS, Ivana; MARTINS, Carlos E.; NÓBILE, Rodrigo (orgs.) **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. A razão construtiva nas escolas paulistas. In: **Revista Projeto Design 321**. Net, São Paulo, 2006b. Disponível em: <<http://arcoweb.com.br/debate/debate96.asp>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

_____. Os sonhos da utopia comunista cubana. In: **Revista AU**, São Paulo: n. 118, p. 53-59, Jan. 2004.

_____. **FAU 1960-1975**: Los “años de fuego” de la cultura arquitectónica cubana. Net, Roma, Itália, fev./mar, 2000. Disponível em: <http://www.archivocubano.org/fau_1.html>. Acesso em 26 dez. 2000.

_____. **Los espacios del hombre pleno**. (1999). Entrevista a Fernando Salinas (1988-1992). Net, Roma, Itália, 1999. Disponível em: <http://www.archivocubano.org/salinas_1.html>. Acesso em 26 dez. 1999.

SÁNCHEZ, Yoani. **Arquitetura da revolução cubana**. São Paulo: Nobel, São Paulo, 1987.

SECRETARIA NACIONAL DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (SN-MST). **MST: Lutas e Conquistas**. Net, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em 21 abr. 2010.

TOGORES, Reinaldo. **20 años de construcción en Cuba**. Obras escolares y sociales. (1979). Net, Espanha, 2009. Disponível em: <<http://personales.unican.es/togoresr/index.html>>. Acesso em 21 dez. 2009.

VÉJAR, Pérez-Rubio. **Y el perro ladra y la luna enfria**. Fernando Salinas: diseño, ambiente y esperanza. México: UAM, UNAM, UIA, 1994.

VILLELA, Fábio Fernandes, COSTA, F. S. Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto - SP: estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais In: III Encontro Núcleos de Ensino & II Encontro PIBID da Unesp, 2012a, Águas de Lindóia - SP. **Anais do III Encontro Núcleos de Ensino & II Encontro PIBID da Unesp**. São Paulo - SP: Unesp, 2012a.

_____. **Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto - SP: estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais**. 2012b. (Programa RENOVE da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp – PROPe). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

VILLELA, Fábio Fernandes, COSTA, F. S. **A formação de intelectuais e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. 2010-2012. (Projeto de Pesquisa do Plano Global de Atividades). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. **Mutirão de sociologia - blog de aula**. 2011. (Projeto de Extensão). Um filme rodado no distrito de Talhado de São José do Rio Preto - SP - Brasil: João de Barro de Raffaele Rossi (1970). Disponível em <<http://www.mutiraodesociologia.com.br/?p=841>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

_____. **A escola da justiça global**. 2009. Supervisão: Prof^ª. Dr^ª. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Indústria da construção civil e reestruturação produtiva**: as novas tecnologias e seus modos de socialização construindo as cidades contemporâneas. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

_____. **Rino Levi**: hespéria nos trópicos. A racionalização dos processos de trabalho em escritórios de arquitetura e a interação entre intelectuais, estado desenvolvimentista e a industrialização em São Paulo. Campinas: 2003. 324p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas.

ZABALA, Antoni (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Fábio Fernandes Villela (Org.)

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar.
Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



