UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGED

RICARDO ALEXANDRE CASTRO

A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DO MST NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO

Vitória da Conquista - Bahia,
Março - 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGED

RICARDO ALEXANDRE CASTRO

A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DO MST NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.
Orientadora: Profª. Drª. Arlete Ramos dos Santos

Vitória da Conquista-Bahia,
Março - 2022

C355a

Castro, Ricardo Alexandre.
A agroecologia e a educação do campo no projeto político pedagógico de escolas do campo em assentamentos do MST no território de identidade do Sudoeste Baiano. / Ricardo Alexandre Castro, 2022.
247f.
Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 217 – 232
.
1. Educação do campo. 2. Movimentos sociais. 3. Agroecologia I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.
CDD 370.19346

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

RICARDO ALEXANDRE CASTRO

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dra. Arlete Ramos dos Santos
(Orientadora)

_____

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
(Examinador Externo)

_____

Prof.ª Dr ª. Tatyanne Gomes Marques
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

Há um dito popular muito interessante onde se diz que Deus dá as tarefas mais difíceis aos seus melhores soldados, e se eu fosse acreditar nessa lógica eu diria que Ele me confundiu com o Rambo. O mestrado exigiu muito mais do que eu imaginava, tanto intelectual quanto fisicamente. Foi um período muito intenso de aprendizado, em meio a uma pandemia, que o tornou muito desconfortável, e que nos afetou a todos de maneira tão desigual quanto o conjunto de desigualdades escancaradas pelo desenrolar do cenário mundial de resposta a essa ameaça sanitária. Saber é ótimo, mas aprender é um exercício muitas vezes sofrido, mesmo quando é um caminho escolhido, desejado e certeiro no seu horizonte de conquistas. E ainda assim, é uma satisfação saber que o 'aprender', nunca tem fim.

E por isso há muito o que se agradecer aqui. Inicialmente é claro, à minha orientadora, Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos, que acertadamente foi uma solicitação minha como orientadora, e que me aceitou. E eu não tinha consciência do peso da responsabilidade e do aprendizado que essa escolha traria. E eu a solicitaria novamente, porque se há uma coisa que se aprende com essa força da natureza que é Arlete, é que se deve sempre ir adiante. Sempre. Espero que ela me aceite novamente se a oportunidade chegar.

À banca, formada por minha orientadora, pelo Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes e pela Prof.ª Dr ª. Tatyanne Gomes Marques, que muito contribuíram para minha dissertação, tanto por sua participação quanto por sua vasta produção científica acumulada e consultada. Meu muito obrigado pelo carinho e atenção dirigidos a essa atividade.

Também agradeço ao programa de pós-graduação em Educação, PPGEd, às professoras e professores do programa e à coordenação, na figura do Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, e à própria UESB, pela acolhida, suporte constante e brilhantismo na experiência deste mestrado, que tanto auxiliou na minha trajetória e retorno ao ambiente acadêmico.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisas - GEPEMDECC, cujas discussões, ações de intervenção na realidade e nas inquietações durante nossas produções se traduziram no meu projeto de pesquisa e que me deram coragem para ir adiante.

Às diversas pessoas que colaboraram diretamente como entrevistados e respondendo aos questionários, e às comunidades que me receberam em suas escolas para a pesquisa, fica também meu agradecimento e carinho pela acolhida. A gente aprende muito com essas pessoas.

E às minhas famílias, a de perto e a de longe, que perceberam meu recolhimento para atender às demandas do mestrado, ainda mais nesses tempos de pandemia e que torceram muito, daqui e dali de Minas Gerais, para que tudo desse certo. Amo vocês!

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de seu estudo a interlocução entre a Agroecologia e a Educação do Campo no Projeto Político Pedagógico (PPP) de escolas situadas em assentamentos do MST. O estudo fundamentou-se no Materialismo Histórico e Dialético como método, e teve como categorias a totalidade, a contradição, a mediação, a *práxis*, o planejamento míope e sabotagem sistêmica. A pesquisa analisou as contradições que emergem nas relações entre trabalho e educação como totalidade, uma vez que, quanto ao trabalho, a disputa toma corpo no antagonismo entre o Agronegócio como proposta hegemônica e a Agroecologia como ferramenta de luta e resistência defendida pelos movimentos sociais, ambos aspectos de modelos de desenvolvimento econômico no campo. E do outro lado, a Educação, na sua forma hegemônica de controle, domesticação e submissão exercidas pelo Estado e a proposta emancipatória da Educação do Campo, nascida na luta dos Movimentos Sociais e pensada pelos e para os Povos do Campo. Modelos distintos de educação que em sua dimensão cultural influenciam o modo de produção e reprodução da vida social. A pesquisa propôs atender a três objetivos específicos: Primeiramente, analisar se os princípios da agroecologia se apresentam no PPP. Além disso buscou-se verificar se a racionalidade coletiva se apresenta na dinâmica do trabalho pedagógico realizado nessas escolas, e por fim, buscou-se investigar como é entendida a relação trabalho/produção/educação expressa no PPP. Para isso, foram pesquisadas 4 escolas localizadas em assentamentos de três municípios que fazem parte do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, sendo elas, Vitória da Conquista, Barra do Choça e Ribeirão do Largo. Os referencias teóricos e metodológicos foram construídos a partir de Marx (2008, 2017a, 2011, 2012, 2013, 2017c) , Cheptulin (2004), Lukács (2018), Mészáros (2008, 2009, 2011, 2016; 2007), Kosik (1969), Caldart (2005; 2012; 2020), Santos (2013a, 2016, 2017b), Pachukanis (2017) Mascaro (2013), Harvey (2018), Lowy (2019), Saito (2021) Antunes (2020), Triviños (1987) e Netto (2011a), entre outros. Os resultados apontam que a violência, parteira da história, age de todas as formas possíveis na tentativa de conter o movimento emancipatório e (re)humanizador da Educação do Campo aliada à agroecologia, sabotando os esforços de construção de um PPP que traga a agroecologia como instrumento do processo de resistência e luta frente aos avanços do modo de produção capitalista, também no campo, que está nos arrastando à destruição da própria condição de reprodução da vida humana no planeta.

Palavras-chave: Educação do Campo, Movimentos Sociais, Agroecologia

ABSTRACT

The present work has its center on the study of the interlocution of Agroecology and rural Education, on its Brazilian emancipatory perspective, in the Political Pedagogical Project (PPP) of schools located in MST settlements. The study was based on Historical and Dialectical Materialism as a method, and had as categories: totality, contradiction, mediation, praxis, myopic planning, and systemic sabotage. The research analyzed the contradictions that emerge in the antagonism between Agribusiness as a hegemonic proposal and Agroecology, incorporated as a tool of resistance and coping mechanism by social movements, both seen as models of economic development in the rural space. On the other hand, Education, used in its hegemonic form of control, domestication and submission exercised by the State and the emancipatory proposal of rural Education, born in the struggle of social movements, and thought of by and for the Peoples of the rural areas. Two distinct models of education that in its cultural dimension influence the mode of production and reproduction of social life. The research aimed at three specific objectives: First, to analyze whether the principles of agroecology are presented in the PPP. In addition, we sought to verify whether collective rationality is presented in the dynamics of pedagogical work performed in these schools, and finally, we sought to investigate how the work/production/education relationship expressed in the PPP is understood. For that we selected 4 rural schools located in MST's agrarian setlements and located in the states' Identity Territoriy of 'Sudoeste Baiano', in the cities of Vitória da Conquista, Barra do Choça e Ribeirão do Largo. The theoretic work was bases on the works of Marx (2008, 2017a, 2011, 2012, 2013, 2017c) , Cheptulin (2004), Lukács (2018), Mészáros (2008, 2009, 2011, 2016; 2007), Kosik (1969), Caldart (2005; 2012; 2020), Santos (2013a, 2016, 2017b), Pachukanis (2017) Mascaro (2013), Harvey (2018), Lowy (2019), Saito (2021) Antunes (2020), Triviños (1987) and Netto (2011a), among others. The results indicates that violence, the 'midwife of history', acts in every possible way in an attempt to contain the emancipatory and (re)humanizing movement of rural Education allied to agroecology, sabotaging the efforts to build a PPP that brings agroecology as an instrument of the resistance process and confrontation against the advances of the capitalist mode of production, also in the countryside, which is dragging us to the destruction of the very condition of reproduction of human life on the planet.

Key words: Emancipatory rural education, Social Movements, Agroecology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC	Antes da Era Comum
ANDA	Associação Nacional para Difusão de Adubos
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BD	Banco de Dados
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLOC	Coordenação Latinoamericana de Organizações do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
ESALQ	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
GEPEMDECC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo da Cidade
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEA	Instituto de Economia agrícola
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
LVC	La Via Campesina
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MEC	Ministério da Educação
NASA	Agência Aeroespacial Americana
PAR	Plano de Ações Articuladas
PPA	Plano Plurianual Participativo
SEC BA	Secretaria da Educação da Bahia
SEPLAN	Secretaria do Planejamento (do governo do estado da Bahia)
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação automática
SRB	Sociedade Rural Brasileira
TI	Territórios de Identidade
T&D	Teses e Dissertações

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
USAID	Agência Americana para o desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divisão dos Territórios e localização do território pesquisado.**Erro! Indicador não definido.**

Figura 2 – Nuvem de palavras baseada na ocorrência de seu uso durante as Jornadas de Agroecologia ocorridas entre os anos de 2001 e 2018 ..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 3 – Área desapropriada por período e região – 1985 - 2016**Erro! Indicador não definido.**

Figura 4 – Número de assentamentos criados por período e região – 1985 - 2016..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 5 – Número de famílias assentadas por período e região – 1985 - 2016**Erro! Indicador não definido.**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas no Estado da Bahia e número de alunos atendidos 40
Quadro 2 – Instrumentos e sujeitos da pesquisa 44
Quadro 3 – Retornos de questionários e entrevistas efetivamente realizadas. 44
Quadro 4 – Busca por filtragem pelas ferramentas padronizadas nos bancos de dados 50
Quadro 5 – Totais referentes ao esgotamento dos recursos disponíveis de seleção em cada Base de dados 51
Quadro 6 – Os trabalhos cujos temas dialogam com a pesquisa e onde foram encontrados 53
Quadro 7 – Distribuição do trabalho por categorias de aproximação dos temas 55
Quadro 8 – Distribuição das Instituições onde as pesquisas ocorreram, por Região 55
Quadro 9 – Autoria dos trabalhos, seus temas e instituições de vínculo 56
Quadro 10 – Local de origem do pesquisador ou objeto pesquisado 58
Quadro 11 – Aspectos contraditórios do atual modelo de produção e seus imbricamentos sociais. 97
Quadro 12 – Comércio de fertilizantes industrializados no Brasil (fabricados e importados) 128
Quadro 13. Breve conjunto de iniciativas e desenvolvimento histórico da educação rural no Brasil 146
Quadro 14 – Algumas dimensões a serem pensadas na elaboração e revisão continuada do PPP das escolas do campo, em especial aquelas localizadas em assentamentos 167
Quadro 15 – Instrumentos da pesquisa obtidos em cada uma das escolas pesquisadas 174
Quadro 16 – Quanto à construção e atualização do PPP 175
Quadro 17 – Aspectos observados nos PPPs coletados, especialmente os relacionados à agroecologia 180
Quadro 18 – A Agroecologia e a Educação do Campo nas impressões do corpo docente e gestão das escolas pesquisadas 188
Quadro 19 – Algumas diferenças entre os modelos organizacionais estatais e do MST 198
Quadro 20 – “Encontro das águas” – Burocracia ou Racionalidade Coletiva? 200

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO....14
CAPÍTULO I....26
1 A LENTE DO MÉTODO E A DIREÇÃO SEGUIDA....26
1.1 A natureza abstrata da pesquisa e a abstração como ferramenta do método....29
1.2 Local da pesquisa....38
1.3 Os instrumentos e procedimentos usados na coleta e no tratamento dos dados....40
1.4 Participantes da pesquisa....43
CAPÍTULO II....46
2 ESCALANDO O OMBRO DOS GIGANTES: O ESTADO DA ARTE....46
2.1 A Pré-análise e exploração do material....47
2.2 O tratamento, Inferência e Interpretação dos resultados....53
2.2.1 Currículo na Educação do Campo....59
2.2.2 Formação docente e *Práxis*....62
2.2.3 Políticas Públicas e Contradições....65
2.3 Breve consideração quanto aos achados....70
CAPÍTULO III....71
3 O ESTADO, O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: DOMINAÇÃO, CONTROLE E RESISTÊNCIA....71
3.1 O caminho destrutivo do assim chamado Desenvolvimento Econômico....90
3.2 Agronegócio e a Revolução Verde: O sistema hegemônico de produção agrícola....95
3.3 Do cenário de opressão brotam as sementes de uma Educação do Campo....137
Capítulo IV....163
4 O PRESENTE DE GREGO ÀS FORÇAS HEGEMÔNICAS: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO E A RACIONALIDADE COLETIVA....163
4.1 O caminho pedagógico das escolas pesquisadas....174
4.1.1 Para além de um adorno burocrático: a Agroecologia no PPP....180
4.1.2 A Burocracia Estatal e a Racionalidade Coletiva: A dinâmica do trabalho pedagógico das escolas pesquisadas....194
CONSIDERAÇÕES FINAIS....205
REFERÊNCIAS....209
ANEXO 1 – Questionário com os sujeitos envolvidos na elaboração do PPP....225
ANEXO 2 - Roteiro de entrevistas com Gestores e Coordenadores Pedagógicos....232
ANEXO 3 –Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (modelo)....234
ANEXO 4 –Revista de Agroecologia das escolas Emiliano Zapata e Lúcia Rocha....238

INTRODUÇÃO

Quando criança, eu tinha o hábito de assistir um desenho onde os heróis lutavam contra um enorme monstro de *marshmallow*, e que após destruído, insistia em reaparecer em vários episódios. E mais do que a estranheza desse ressurgimento, eu cresci sentindo a vontade de experimentar o tal doce, cuja aparência na TV lembrava um algodão doce com textura de *mousse*, o que só ocorreu muito, mas muito mais tarde em minha vida, e quando pude então saborear o tão desejado doce, a decepção foi tão grande quanto a mordida inicial naquela coisa esponjosa, e um conto de fadas se desfez ali. Mas trazer essa futilidade à tona numa dissertação, tem um prometido e bom motivo, pois aqui o conto é o de uma sociedade onde tudo é propaganda, voltada a nos convencer que precisamos de mercadorias das quais nem nós nos dávamos conta da existência, e onde a propaganda em si, é uma mercadoria, uma ferramenta, ou uma arma, cujo estrago, alcance e devastação, dependem de quem desenhou a arma e apertou o gatilho. Tudo gira em torno da propaganda, do convencimento e do controle. Mas em razão disso, a resistência brota, como a plantinha, que encontra seu caminho pelas rachaduras dos muros e pisos de concreto.

Como pesquisador em formação, me pareceu muito oportuno apresentar o tema desta pesquisa ao programa de mestrado da UESB em 2020, mas no primeiro semestre do curso, que ocorreu de forma não presencial, fomos acometidos pela pandemia causada pelo vírus SARS-COVID-19, que eu pude me instrumentar e perceber a relevância em ter seguido o Materialismo Histórico-Dialético – MHD como caminho metodológico para a pesquisa. Sim, é preciso afirmar que o método não foi escolhido, escolheu-se o tema, que ainda assim sofreu modificações até vir a ser o que aqui se apresenta, mas o método, esse não. Tive a sensação de ter, ele sim, me escolhido.

A partir disso, ficou claro que a construção do conhecimento que se expressa nesta dissertação precisava ser guiada na perspectiva de uma visão geral sobre o tema, uma certa totalidade, e é por isso que vamos tão longe para assim enxergar nosso objeto de perto. E ao pensar nas relações humanas, em toda sua historicidade, aquilo que nos une, desde o início da nossa formação como criaturas sociais até o contexto presente de nossa sociedade, em seu atual modelo de produção capitalista, a totalidade aqui escolhida é a dinâmica entre educação e trabalho. Algo que inicialmente parece descabido, porque o tema discute dois aspectos aparentemente alheios e desconexos, agroecologia e educação. Mas nessa trama da constituição do trabalho como unidade da relação entre os seres humanos, a educação ocorre em paralelo, uma vez que ambos interagem em cada atividade realizada, que grosso modo,

passava pelos mesmos processos de descoberta, hábito, aperfeiçoamento, apresentação ao grupo, aprendizado pelos outros e reprodução. E foi nessa vertente que o tema da pesquisa se desenvolveu.

O que se deseja aqui é evidenciar o fato de que a educação existe em uma dimensão cultural, enquanto a agroecologia[1] é observada inicialmente apenas como um modelo de desenvolvimento econômico para o campo, um modo de produção alternativo, mas alternativo ao sistema dominante de produção, ou seja, o Agronegócio[2] e tudo o que ele representa.

Mas, de um lado, falar de agroecologia implica, então e também, em falar de suas várias relações no trabalho e na educação, seus conflitos, dilemas e propostas frente ao agronegócio, e suas implicações em relação à vida no Campo, e não somente no campo, já que o conceito de campo depende daquilo que é considerado seu oposto, o meio-urbano, uma distinção artificial criada como ferramenta da grande propaganda, elaborada pelo capital para justificar suas escolhas de como lidar com o não-urbano.

Já de outro lado, quanto à Educação, como um aspecto cultural, ela é aqui observada em suas múltiplas dimensões e inferências na vida em sociedade. Tanto no seu aspecto de instrumento social de preparação para a vida e para o trabalho, assim tratada pela concepção hegemônica, amparada, desenvolvida, sustentada e imposta pelas forças do capital, como política de Estado, quanto como instrumento de emancipação, dos homens, mulheres, camponeses, camponesas, agricultores e agricultoras[3], que capaz de, em circunstâncias específicas, oferecer o caminho para o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos,

---

[1] A agroecologia pode ser caracterizada "tanto [como] uma ciência quanto um conjunto de práticas. Como ciência, baseia-se na aplicação da Ecologia para o estudo, o desenho e o manejo de agroecossistemas sustentáveis. [...] se fundamenta em um conjunto de conhecimentos e técnicas que se desenvolvem a partir de agricultores e de seus processos de experimentação" (ALTIERI, 2012, p. 15–16). Nos aprofundaremos no tema no Capítulo 2.3.

[2] O Agronegócio vai muito além daquilo que se enxerga no campo, a produção e reprodução de plantas e animais, mas aqui nos é inicialmente importante saber que "O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços" (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79).

[3] É de se notar aqui a importância do respeito que se deseja atribuir à questão de gênero, campo de estudos tão amplo e merecedor de nosso empenho em corrigir o erro histórico de nossa sociedade patriarcal, que a partir de um dado momento na história desenvolveu-se a ponto de atribuir a um dos sexos, por questões de poder, condição social de transferência de herança e dominação social e política, uma preferência artificial sobre a condição natural da maternidade como princípio, uma vez que esse desenvolvimento baseou-se no conceito de monogamia, ainda hoje só imposto à mulher, por isso a importância dada aos conceitos de consanguinidade e a paternidade indiscutível, e assim à posse dos bens paternos pelos filhos, na forma de herança do poder e da propriedade (ENGELS, 2017). Mas até que se encontre uma forma neutra de me referir a essa premissa de respeito à igualdade dos gêneros, vou adotar a forma do masculino, quando não houver alternativa, ainda que nada original, a fim de tornar a leitura mais fluída, ainda mais porque, nesta pesquisa, os objetos de discussão se apresentam, quase todos, no gênero feminino, como a Educação do Campo, a agroecologia, a escola, a emancipação, a vida, e outros. Só nos cabe a defesa de que nossa língua oficial, imposta pelos invasores Europeus, a língua portuguesa, infelizmente não possui uma estrutura de gênero neutro ao tratar aqueles a quem dirigimos nossas palavras.

numa lógica de educar enquanto se vive, já que ambos os processos acontecem ao mesmo tempo, ao assumir o trabalho como uma dimensão de representação e reprodução do modo de vida e a educação como um meio de fazer um sentido de interpretação desse todo, que é a vida. Essas circunstâncias específicas direcionam o interesse de nossa pesquisa.

Mas no MHD, esta noção de totalidade demanda da pesquisa, um aspecto objetivo, pontual, uma forma de delimitação do nicho em que essa pesquisa se desenvolve, uma certa singularidade, que aqui é trazida na forma da Educação do Campo no ambiente dos assentamentos do Movimento Social dos Trabalhadores rurais Sem Terra – MST. Como veremos nos capítulos que virão, a Educação do Campo é uma conquista das extensas lutas travadas com o Estado, principalmente pelo MST em busca de um modelo de educação que atenda aos anseios dos povos que vivem no e do campo.

E tal conquista aconteceu a partir das contradições com um modelo pré-existente, o de Educação Rural, que se caracteriza, aqui resumidamente, por um sistema educacional que historicamente impõe uma educação adaptada, a partir daquela oferecida no meio urbano, e apenas instrumentalizadora para as necessidades mínimas da população, que visam atender aos interesses pontuais do emprego dessas pessoas no complexo produtivo formado pelo agronegócio ou a sua expulsão para os centros urbanos. É uma educação que desconsidera os aspectos culturais, regionais e específicos que caracterizam aqueles povos, diversificados e enriquecidos por suas diferenças e peculiaridades (CALDART, 2009; RIBEIRO, 2014; SANTOS, 2013b).

Dessa forma, a Educação do Campo visa oferecer uma educação construída pelos povos/população do campo e para os povos/população do campo[4], primada no respeito a tais peculiaridades, sua cultura e necessidades específicas, e ainda assim sem perder sua conexão com o meio urbano. Um modelo de educação que surgiu das lutas e que nunca teve descanso dos constantes ataques por parte das forças hegemônicas, ataques que se revezam entre cortes e redução de recursos vindos do Estado, e do aparato legal, sempre revisado e ajustado aos interesses político-econômicos de um dado momento, inclusive nos processos de fechamento de escolas, como pode ser observado em estatísticas e em casos específicos na mesma cidade onde esta pesquisa se realiza, como é o caso do trabalho da pesquisadora Vanessa Costa dos

[4] Segundo o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu artigo e parágrafo primeiro, entende-se por populações do campo "[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural [...] (BRASIL, 2010).

Santos (2019a), quando trata das diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo.

Ademais, o título da pesquisa anuncia a delimitação de território, uma característica particular ao Estado da Bahia que merece elucidação acerca de sua importância no contexto dessa pesquisa. O Território de identidade (TI) do Sudoeste Baiano é uma das 27 unidades identificáveis reconhecidas desde a versão mais recente (2018) da divisão criada pela Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). A divisão em unidades de planejamento de políticas públicas existe desde 2007, início do mandato do então governador Jaques Wagner para a elaboração do Plano Plurianual Participativo (PPA) 2008-2011.

Naquele momento, o PPA já não era um instrumento orçamentário novo, pois junto da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), já era previsto na Constituição de 1988, que determina que os planos de desenvolvimento setorial devem dialogar entre si. A novidade conflitante do PPA, em relação ao recorte adotado se expressa no texto do próprio documento, onde

> Para a formulação e implementação das ações que integram o Plano de Governo, adotou-se a priori o conceito de Território de Identidade utilizado pela Coordenação dos Territórios e Movimento da Agricultura Familiar e MDA, onde o sentimento de pertença da população, associado a características socioeconômicas, políticas, culturais e geo-ambientais de cada espaço, constituiu um elemento essencial para a definição e delimitação dos 26 territórios baianos [27, na atualização de 2018] (BAHIA, 2007).

Ou seja, não bastasse submeter a população despreparada, a um processo participativo, novidade na época, adotou-se um recorte até então desconhecido, externo à rotina da maioria da população afetada, uma vez que apenas um setor específico fazia uso desse princípio. Ou seja, se o PPA tem como estratégia subsidiar o conjunto de políticas públicas que afetam a vida da população em setores como saúde, desenvolvimento urbano, meio ambiente e educação, e cujos programas tomam a forma de ação, é importante notar o aspecto impositivo ‘de cima para baixo’ em sua elaboração, tanto mais focado nos aspectos econômicos em seus critérios de descontinuidade, atendendo à lógica pós-moderna do neoliberalismo, quanto tanto menos nos aspectos da produção e reprodução da vida dos sujeitos ali delimitados, caracterizando uma divisão geográfica pautada em interesses que se alinham muito mais ao Estado do que à classe trabalhadora (CONCEIÇÃO, 2021; SAQUET, 2020, 2018).

Nesta pesquisa, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, nos é importante apontar que a perspectiva que nos atrai na utilização do TI como critério de delimitação da área geográfica, é a noção mais abrangente de território observada como uma unidade de

espaço inseparável do tempo, e dessa forma, um espaço como produto histórico, construído a partir das relações de trabalho de seus sujeitos constituintes, no espaço natural e nas condições ofertadas pela natureza para esse trabalho e as relações sociais se desenvolvam. A pesquisadora Alexandrina Luz Conceição nos apresenta que

> [...] O homem está continuamente escrevendo sua História: a história do trabalho produtivo é a história do espaço. O espaço geográfico é produzido pelas ações dos homens em todas as escalas, das simples às mais complexas: do lugar ao mundo, do mundo ao lugar, em uma rede de conexões identificadas em fixos e no movimento crescente, cada vez mais volátil. O ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço. A produção supõe uma intermediação entre o homem e a natureza através das técnicas e dos instrumentos de trabalho (2021, p. 11).

Ainda que a discussão sobre territórios e territorialidade não caibam no texto dessa pesquisa, é importante demonstrar que nosso arcabouço teórico busca nos aproximar de uma leitura crítica a essa noção de território, e assim nos afastar da noção de território como um espaço de exercício de dominação e expropriação pelo Estado.

É relevante também sabermos como o MST dialoga com essa discussão sobre territórios, pois

> É importante destacar que, apesar de o estado da Bahia ser dividido em Territórios de Identidade pelo governo estadual a partir de 2003, o MST continuou [e continua] utilizando, para se referir às suas áreas de abrangência, o termo "*regional*", como já vinham sendo denominadas antes suas áreas de assentamento e acampamento. Os critérios de divisão das regionais são diferentes daqueles adotados pelos órgãos oficiais para realizar a divisão territorial (SANTOS; OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 82, grifo das autoras).

As autoras ainda explicam que

> A definição dada para o termo regional pelo MST aproxima da visão de territorialidade como conquista de espaço com base no coletivo, em que o critério para a territorialização passa a ser a garantia da terra como um espaço, a partir das lutas políticas dos trabalhadores (*ibid*., p. 84).

E ainda que não seja nosso objeto direto de estudos, a discussão que envolve a territorialidade na qual nosso objeto se insere, acontece na lógica de que esta pesquisa se constitui como parte de um projeto de pesquisa mais amplo, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo da Cidade - GEPEMDECC, intitulado Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas,

aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o CAEE nº 20028619.8.0000.0055, sob o parecer nº 3.589.766.

A luta dentro dos limites jurídicos do sistema capitalista impõe desafios, uma vez que segundo Marx, quando existe uma interpretação jurídica equilibrada de direitos dos oprimidos e a ganância belicosa dos opressores, "entre um e outro, quem decide é a força" (2017c, p. 48). E assim nos situamos nesta pesquisa, no jogo de forças e contradições entre o que é imposto e aquilo que se constrói como forma de resistência e enfrentamento em defesa das condições de produção e reprodução da vida no campo.

E é nesse ambiente de insegurança jurídica que lançamos olhos no Projeto Político Pedagógico – PPP, objeto desta pesquisa, como sendo um dos instrumentos usados no conjunto dos processos da assim chamada 'gestão democrática', objeto alicerçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. É então importante notarmos aqui alguns tensionamentos na expressão 'gestão democrática' em relação àquilo que entendemos sobre os processos organizativos dentro de uma instituição de ensino no ambiente dos assentamentos do MST.

Gestão, em relação à educação pode ser entendida como

> [...] um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2017, p. 16).

Dessa forma, se o coletivo é fundamental no processo de gestão, assumimos a conceituação ideal de que, nas palavras de Rubens Enderle,

> [...] a vontade geral nunca deixa de existir, razão pela qual ela deve ser sempre consultada. Por isso, afirma Marx, a questão prático-política fundamental é a participação, no poder legislativo, não de "todos singularmente", mas dos "singulares como todos"; não de todos como simples justaposição de indivíduos atomizados, mas como "soma das diferenças", isto é, como processo de formação da vontade geral, para além dos interesses particulares que a habitam (MARX, 2013, p. 30).

Quando a LDB nº 9.494/96 determina que a construção do Projeto Político Pedagógico é uma obrigação coletiva da comunidade escolar e local, em seus artigos 12, 13 e 14, lançamos nossas observações para além de tal obrigação, e tratamos do processo como oportunidade de construção de um processo de resistência, de significação e de defesa da territorialidade, da cultura e dos hábitos e anseios daquela comunidade. Ou seja, um PPP individualizado nos interesses locais e mediado nas imposições da totalidade hegemônica daquele momento, e por isso, objeto de constantes revisões e reafirmações (VEIGA, 2016, 2013; VEIGA; FONSECA, 2008).

Então, quanto a uma sociedade onde impera a hegemonia capitalista em um movimento político de base neoliberal que preza o individualismo, e num governo que avança no esvaziamento legal das políticas sociais, aumentando assim a separação entre os fatores econômicos e políticos, é Ellen Wood quem nos apresenta uma definição mais apropriada de como a democracia pode ser entendida neste cenário de nosso momento histórico, quando registra que o conceito de democracia não pode ser tomado como abstrato, pois "é o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas" (2003, p. 193).

Essa definição se alinha em sua discrepância quanto ao conceito, quando Marx ainda nos faz notar que

> homem não existe em razão da lei, mas a lei existe em razão do homem, é a existência humana, enquanto nas outras formas de Estado o homem é a existência legal. Tal é a diferença fundamental da democracia. Todas as demais formas estatais são uma forma de Estado precisa, determinada, particular. Na democracia, o princípio formal é, ao mesmo tempo, o princípio material. Por isso ela é, primeiramente, a verdadeira unidade do universal e do particular (MARX, 2013, p. 56).

Percebemos então que na juventude democrática em que nos encontramos, nascida do desmoronamento do período de ditadura civil-militar iniciado em 1964, a luta constante é pela defesa e reafirmação de que na democracia é preciso entender que "a constituição, a lei, o próprio Estado é apenas uma autodeterminação e um conteúdo particular do povo, na medida em que esse conteúdo é constituição política" (MARX, 2013, p. 29). Nos cabe então manter em foco a máxima de que num Estado Capitalista em sua fase neoliberal, a democracia é acessório conveniente, e as classes dominantes se aproveitam da insegurança jurídica para flexionar seus interesses no limite daquilo que ainda não foi derrubado em seu movimento reformista. É um terreno movediço, e por isso, um território de luta.

Isto posto, o PPP é tanto ancorado na legislação como ferramenta imposta à gestão escolar, quanto pode ser, ao mesmo tempo, um instrumento fundante de uma prática legitimamente emancipatória, uma vez que abarcando os conteúdos obrigatórios e práticas uniformizadoras da educação como mercadoria do estágio atual de avanço do capital sobre a educação pública (FREITAS, 2018; PERONI, 2012), pode ir além, como instrumento ordenador de uma prática pedagógica que realmente atenda aos interesses dos Povos do Campo.

Por último, como afirma Veiga,

> Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que 'não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva' (MARQUES, 1990, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica (2013, p. 13).

Nesse contexto, nosso objeto de pesquisa se manifesta no Projeto Político-Pedagógico - PPP, na forma que toma a intersecção do conjunto de mediações que sustentam o diálogo da agroecologia com a Educação do Campo em nosso ambiente de pesquisa, essa intersecção é a nossa particularidade. E com o estudo dos dados coletados e sua análise, buscou-se expressar o processo de materialização dessa intersecção no PPP, na Escola Municipal Emiliano Zapata, situada no Assentamento Cangussu, município de Barra do Choça - BA, no Colégio Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo, também localizado no Assentamento Cangussu, na Escola Municipal Fábio Henrique, localizada no Assentamento Lagoa Caldeirão, em Vitória da Conquista – BA, e na extensão do Colégio Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo, no assentamento Boa Sorte, no município de Ribeirão do Largo. Nos cabe também antecipar que a escolha por estudar a agroecologia nessas escolas em assentamentos se deu pelo fato de que o MST, a partir dos anos 1990, e mais fortemente a partir de 2000, carrega a bandeira da agroecologia, tanto como prática de produção de alimentos, quanto como plataforma de apoio em seu processo educativo emancipatório, o que torna o estudo proposto de escolas em três assentamentos do MST, que fazem parte do território de identidade do Sudoeste Baiano, nossa singularidade, ainda mais relevante na construção dessa expressão do processo de interlocução da agroecologia com a Educação do Campo sob a ótica da totalidade "Educação e trabalho".

A coleta de dados foi feita pela análise documental do PPP, além de entrevistas semiestruturadas com a gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) e de questionários aplicados de forma *online* aos docentes em cada uma das quatro escolas envolvidas na pesquisa e a partir da análise dos dados coletados, fomos guiados pelo objetivo geral de analisar essa interlocução entre a agroecologia e a Educação do Campo no PPP, e a buscar também, na forma de objetivos mais específicos:

a.) Analisar se os princípios da agroecologia estão inseridos no PPP das escolas pesquisadas;

b.) Verificar se a perspectiva da Racionalidade Coletiva[5] como forma de organicidade do MST com vistas à coletividade se insere nas escolas *lócus* da pesquisa para a garantia da realização de um trabalho pedagógico com base nos princípios da agroecologia e fundamentado na Educação do Campo;

c.) Investigar como é entendida a relação trabalho-produção-educação expressa no PPP dessas escolas.

Mas entre aquele garoto que ansiava em experimentar um doce que nunca havia visto e o pesquisador que aqui se apresenta, houve todo um movimento de inquietação, cuja animação se constituiu no interesse em estudar a temática, e surgiu de minha formação em biologia, e mais recentemente na prática como camponês, a trabalhar a terra dentro dos princípios e práticas adquiridos pela tradição familiar e em cursos não formais em agroecologia. E consequentemente, na atuação como multiplicador desses conhecimentos junto a instituições como o Centro de Convivência e Desenvolvimento Agroecológico do Sudoeste da Bahia (CEDASB), Núcleo de Permacultura do Bem (NUPEBEM) e no Projeto Raízes, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Campus Vitória da Conquista. Nessas instituições, o processo de troca de conhecimentos se orienta na capacitação de agricultores de pequenas propriedades para o desenvolvimento e implantação de tecnologias agroecológicas de baixo custo, educação ambiental e capacitação em Sistemas Agroflorestais com o manejo de abelhas nativas sem ferrão, numa busca por meios de oferecer aos agricultores e suas famílias, caminhos, do ponto de vista técnico, para a melhoria nas suas condições de vida no campo e a possibilidade de escolherem ali permanecer.

[5] O termo "Racionalidade Coletiva" diz respeito à necessidade encontrada, não em redefinir o termo "Burocracia", mas encontrar um que melhor expressasse o modelo de relações de organização dentro do MST, "Na Gestão forjada pelo movimento, tal conceito pressupõe que existe organização e sistematização, porém com base no diálogo e nas deliberações do coletivo, cujo objetivo maior é a luta pela transformação social, e não a relação custo-benefício subjacente à burocracia estatal". (SANTOS, 2013, p.19). Ali, o coletivo, também segundo a mesma autora, diz respeito à forma de tomada de decisões e à identidade construída através desse modelo. O tema será abordado em profundidade no capítulo 4.

Mas a organização das ideias só se fez com meu ingresso e participação nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade – (GEPEMDECC), e como aluno especial no Programa de Pós-Graduação da em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em Vitória da Conquista, no ano de 2019. Desse conjunto surgiu o interesse de questionar sobre como acontece a interlocução entre a Educação do Campo e a Agroecologia no PPP nas escolas dentro dos assentamentos do MST. Ou seja, como ocorre esse movimento no enfrentamento das desigualdades instaladas pelo Agronegócio rumo à emancipação dos Povos do Campo ou se as propostas e lutas se perdem na linha da menor resistência[6] rumo ao consenso.

Embasado nas leituras e nas discussões no grupo de pesquisas, interessei-me em estudar como a agroecologia dialoga com a Educação do Campo, levando em consideração sua dimensão cultural, e como esse contexto social da agroecologia foi trabalhado na elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas. Entender os princípios da agroecologia em sua dimensão cultural significa observar seu conjunto de conhecimentos e habilidades recuperados nos saberes ancestrais e tradicionais, tanto das técnicas e modo de produção, quanto dos aspectos culturais e de organização social que a agroecologia representa, e ao voltar nossa atenção aos princípios socioculturais (a educação destes sujeitos, através da troca e incorporação do conhecimento e das culturas tradicionais; autoconsumo e segurança alimentar; pertencimento e preocupação com o meio ambiente; a formação dos educadores e a relação dos jovens e suas expectativas com a permanência no campo).

A outra dimensão, como modelo de desenvolvimento econômico em oposição ao agronegócio, alimentará também a discussão no campo das contradições da relação trabalho-produção-educação.

Essa dita possibilidade do consenso refere-se à contradição da sociedade capitalista, cuja educação formal é uma das suas principais ferramentas e meios de reprodução das ideias dominantes, sua ideologia, considerando sua incursão na Educação Rural, avança inclusive no campo da agroecologia, como ferramenta ajustada aos seus interesses sobre os agricultores de pequenas propriedades. Por isso, pretendeu-se aqui estabelecer um diálogo entre a Educação do Campo e a agroecologia dentro das matrizes pedagógicas do MST e firmadas no Projeto Político Pedagógico.

---

[6] Segundo Mèszáros (2011), a "linha de menor resistência" é um termo por ele trazido da Física, onde lá se explica o fato de que a eletricidade sempre busca o caminho de menor resistência para fluir, e aqui nos serve como o entendimento de um mecanismo do capital na busca de alternativas que estejam sempre de acordo com a configuração estrutural global do capital, mantendo o controle que já exerce, ao invés de se ocupar de alternativas que demandariam o abandono daquelas práticas já estabelecidas.

E é nesse contexto de relevância social e acadêmica da pesquisa que meu interesse pelo tema se pronunciou, numa afetação em relação ao tema, afetação esta que se guia não pelo receio da influência pessoal de conceitos pré-definidos, mas pela certeza de que através do método de pesquisa e da exposição dos achados se possa expressar tal rigor, pois quanto ao pesquisador, o que a ciência exige não é a "renúncia de toda ideologia, mas que faça todos os esforços de que é capaz para subordiná-la, no decorrer de seu trabalho, à realidade dos fatos estudados"(GOLDMANN, 1988, p. 19), e vai além, ao afirmar que o "pesquisador deve esforçar-se para chegar à imagem adequada dos fatos, evitando toda deformação provocada por suas simpatias ou por suas antipatias pessoais" (*ibid*, p.28).

E é nesse compromisso de uma pesquisa que se afasta da ingerência de influências estrangeiras às ciências sociais que o trabalho aqui apresentado se expressa, e dessa forma, o Capítulo I traz a construção de um entendimento do método proposto para a pesquisa, o Materialismo Histórico e Dialético, e assim apresenta suas características necessárias ao entendimento das múltiplas determinações que circulam nosso objeto, e constrói-se assim, não um mapa ou manual, mas um caminho metodológico que torne a pesquisa um exercício rigoroso, científico e principalmente, compreensível.

O Capítulo II nos traz o Estado da Arte, o exercício de pesquisa sobre aquilo que já foi estudado acerca do tema, suas implicações, aproximações e achados que puderam auxiliar no desenvolvimento da trajetória da pesquisa. Mas para além da função intrínseca ao título, esse capítulo também nos serviu para identificar uma falha nos sistemas de busca dos principais bancos de dados de teses e dissertações, ou seja, a quase total ausência de trabalhos científicos de instituições, especificamente do Nordeste brasileiro. Falha que pôde apenas ser observada quando durante minha participação em um evento[7] organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED, deparei-me com um trabalho sobre o mapeamento das produções científicas na região, escrito por Santos (2020), e que nos apresenta um panorama muito diferente daquele encontrado nas bases de dados, com vários trabalhos de instituições localizadas na região nordeste, o que sugere a necessidade de melhorias nos sistemas de coleta, organização e recuperação dos dados armazenados. Dada a riqueza daquele trabalho, alguns de seus achados foram incluídos no conjunto das discussões no corpo desta dissertação, e o estado da arte permaneceu, baseado nos achados iniciais.

[7] Trato aqui do XXV EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Nordeste) realizado entre os dias 4 e 07 de novembro de 2020. Evento promovido pela ANPEd Nacional, pelo Fórum Nordeste de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED-Nordeste) em conjunto com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE-UFBA) e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED-UFBA)

O Capítulo III situa o tema da pesquisa no contexto social e histórico nos quais nos encontramos, e apresenta a agroecologia e a educação tanto no contexto internacional quando em suas relações de resistência ao modelo hegemônico de Educação e produção capitalista, além de apresentar a forma como a agroecologia e a Educação do Campo são expressas no Projeto Político Pedagógico.

O Capítulo IV nos apresenta a forma de organização na relação entre o MST e sua interlocução com a Educação do Campo e a agroecologia no ambiente escolar, e buscou verificar se essa relação tende à burocracia estatal, ou à Racionalidade Coletiva, um modelo de organicidade que de acordo com Santos (2013), atende à definição das práticas que estruturam a organização interna horizontal do MST, materializadas naquilo que é observado na dinâmica das escolas estudadas nesta pesquisa, através, tanto da análise do PPP quanto das respostas obtidas através das entrevistas junto à gestão e coordenação pedagógica e do questionário oferecido aos professores.

O Capítulo V consolida os resultados da pesquisa, e busca expor, para além da descrição, o que foi manifestado no movimento observado através dos instrumentos e dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa e com todo o rigor esperado. Culminamos então nas considerações finais sobre o material pesquisado.

CAPÍTULO I

1 A LENTE DO MÉTODO E A DIREÇÃO SEGUIDA

"Uma coisa é questionar a sua mente.
Outra coisa é questionar seus olhos e ouvidos.
Mas não é tudo a mesma coisa?
Nossos sentidos não seriam apenas
impulsos medíocres enviados ao cérebro?
Claro, confiamos neles, acreditamos que eles,
de maneira acurada,
retratem o mundo ao nosso redor.
Mas e se, eles não conseguem fazer isso?
E dessa forma, o que assumimos ser o mundo real,
é só uma imagem distorcida?
E se for apenas o melhor palpite de nossas mentes?"
("Mr. Robot", 2016)

Existe um certo conforto nas palavras de Marx, quando afirma que "todo começo é difícil" (2017a, p. 51). Mas essa sua afirmação só poderia nos assustar se observada fora de seu contexto. Pois ainda absorvido pelas ideias hegelianas a respeito de que toda ciência filosófica deve fundamentar suas bases antes de partir para qualquer edificação, Marx trabalhou intensamente no capítulo inicial do livro I de 'O Capital', e com essa herança em mente, até que pudesse se convencer de que "até uma criança" (*ibid*) poderia entendê-lo. E tendo o livro sido publicado enquanto ainda estava vivo, Marx pôde perceber que em grande parte, a dificuldade aparente era tanto mais fruto da resistência burguesa e sua propaganda num esforço em desacreditar sua teoria, quanto menor era a dificuldade daqueles que realmente se interessavam por se apropriar desse conhecimento.

E não seria diferente em relação ao método marxista. No Materialismo Histórico e Dialético - MHD e no campo das ciências sociais, não existe aquele conforto que se encontra em manuais técnicos, nem aquele maquinário dos laboratórios das ciências naturais, como o microscópio na biologia, os testes e reagentes na química, ou as equações matemáticas na física. E qualquer tentativa de preparar o pesquisador, que se aventure no uso desse método de pesquisa através de elaborações resumidas ou atalhos mágicos, tem caído na crítica severa do reducionismo, a uma "literatura manualesca", como nos lembra Netto (2011b, p. 12), e por fim, "A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico" (KOSIK, 1969, p. 32).

Mas há certamente pertinência na discussão de suas estruturas e na sua relação com a pesquisa aqui desenvolvida, pois, se as regras gerais ou universais não se apresentam de uma forma explícita, existem caminhos que se fundamentam na obra de Marx, e que nos levam a um exercício de adaptação, nossa e desses princípios, às necessidades da realidade em que se encontra o objeto da pesquisa no qual nos debruçamos. E é no campo desses mecanismos de adequação da pesquisa que nos lançamos daqui por diante. Tal exposição tanto apresenta, quanto justifica as escolhas, percursos e achados da pesquisa, pois se fazemos uso de lentes de aumento que nos ajudam a entender nosso objeto, é preciso saber claramente que lentes são essas, a fim de que o leitor possa, caso queira, confirmar que é possível seguir o mesmo caminho, e tecnicamente, chegar às mesmas conclusões. Isso é ciência.

Dessa forma, o que pode ou não consolar tal pesquisador é saber que na ausência de um manual, existe no conjunto da obra de Marx um caminho, um guia, não diretamente neste ou naquele texto, mas manifestado no conjunto da sua obra, na consistência de sua técnica de análise e no resultado apresentado em cada uma de suas críticas. E ao seguir o mesmo conselho que Engels dirigiu a Wilhelm Bracke (1842 – 1880) em 'Crítica ao programa de Gotha', quando lá tratava dos princípios comunistas para o partido, aqui tomamos as mesmas palavras no tocante ao método, onde "[...] quando não se entende dessas coisas, deve-se desistir de escrever sobre elas ou copiar literalmente daqueles que entendem delas" (2012, p. 61). O que aqui se mostra diferente é que ao invés da cópia, buscaremos nas fontes, o entendimento da teoria e sua aplicação nessa pesquisa.

O que este capítulo apresenta é um apanhado sistemático desses textos, e textos de outros autores, num exercício que buscou entender o método também através de sua implicação ao objeto de estudos, ao mesmo tempo em que se construiu um entendimento dos aspectos relevantes do MHD a partir das exigências apresentadas pelo mesmo objeto. Ou seja, por mais que se tenha estabelecido um caminho de pesquisa *a priori*, foi o próprio desenvolvimento da pesquisa que demandou a eventual alteração, inclusão ou descarte de determinados processos ao longo do seu percurso. E ainda que o conhecimento aqui exposto, construído a partir do estudo daquilo que se apresenta nesse momento histórico, possa ser tomado como o fim último da atividade desta pesquisa para o pesquisador, no campo da transformação social, o fim último, e desejado, é de que esta pesquisa seja mais um meio, uma ferramenta de esclarecimento e luta contra a opressão, que caracteriza a luta de classes, na construção de um caminho teórico e horizonte para uma revolução.

Precisamos também perceber a importância do MHD como ciência da história, uma vez que o que estudamos é o produto das relações humanas, a sociedade num determinado

momento do desenvolvimento dessa produção e reprodução de seu modo de vida. E esse momento determina a forma em que essa sociedade se apresenta e se impõe aos seres humanos. O momento de observação do pesquisador é o momento onde a ação dos seres humanos tanto não tem a liberdade em relação às formas que se apresentaram diante dele, historicamente, quanto tem, aí sim, a liberdade de construir a partir dessas bases produtivas, ou mudá-las. Como Marx aponta,

> [...] os homens não são livres árbitros de suas forças produtivas – que são a base de toda a sua história, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se encontram, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social que existia antes deles, que não foi criada por ele e é produto da geração precedente. O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pelas gerações precedentes, lhes servem de matéria-prima para novas produções, cria uma conexão na história dos homens, cria uma história da humanidade, que é tanto mais a história da humanidade quanto mais se desenvolveram as forças produtivas dos homens e, por conseguinte, suas relações sociais (2017b, p. 188).

Esse é o aspecto histórico do MHD, e é da consequência desse aspecto, que o autor nos reafirma que

> [...] a história social dos homens é sempre a história do seu desenvolvimento individual, tenham ou não consciência desse fato. Suas relações materiais formam a base de todas as suas relações. Essas relações materiais nada mais são que as formas necessárias nas quais se realiza a sua atividade material e individual (*ibid*, p. 189).

Isto posto, percebe-se que é uma história profana, pois se constitui da ação material e coletiva da humanidade, herdada daqueles que vieram antes e modificada a partir de suas novas necessidades, contradições e desenvolvimentos, legitimamente materialista, histórica e dialética. E dessa forma se afasta de qualquer construção sacra, religiosa, ou idealista, não por carecer de estudo, mas por não mostrar necessidade nesse apelo ao misticismo.

Firmados agora na importância do conhecimento histórico acerca do movimento realizado pelo fenômeno durante esse processo de ação e produção da humanidade e seus indivíduos, nosso caminho nos leva para o entendimento dos mecanismos e instrumentos de análise do método para a captura da essência de nosso objeto pesquisado, no exercício de revelar a materialidade dessa interlocução entre a agroecologia e a Educação do Campo na sua prática docente amparada teoricamente pelo PPP das escolas pesquisadas dentro de um contexto geral, uma totalidade, ou seja, Educação e Trabalho.

1.1 A natureza abstrata da pesquisa e a abstração como ferramenta do método

Se o microscópio, um instrumento tecnológico, provido de suas lentes de aumento que nos permitem enxergar um mundo tão pequeno, que até a invenção do equipamento, só se especulava existir, aqui não nos serve como ferramenta, é preciso assim, estabelecer qual ferramenta nos atende em nossa pesquisa para nos ajudar na investigação de nosso objeto. E se o que se busca estudar é algum aspecto das ações, reações e relações humanas na sociedade, é o ser humano que possui em seu intelecto a ferramenta ideal, o instrumento de análise, ou seja, a habilidade e o exercício da abstração. E logo de partida, se tal habilidade interfere ou não no rigor da pesquisa, Louis Althusser nos adverte que,

> O que torna científica a abstração é justamente o fato de ela designar uma realidade concreta que existe realmente, mas que não podemos "tocar com as mãos" ou "ver com os olhos". Todo conceito abstrato fornece, portanto, o conhecimento de uma realidade cuja existência ele revela: conceito abstrato quer dizer, então, fórmula aparentemente abstrata, mas, na realidade, terrivelmente concreta pelo objeto que designa (MARX, 2017a, p. 42).

Dessa forma, a habilidade de lidar com o exercício da abstração é fundamental tanto no processo inicial da formação do conhecimento científico quanto é relevante no processo de decodificação abstrata acerca da realidade concreta. E assim, a atividade empírica de refletir e teorizar encontra na ciência, sua forma metodológica, que instrumenta o ser humano no exercício de compreensão e explicação científica do fenômeno que se pretende investigar, como ele realmente é, na prática. O que nos ajuda a entender que

> Tal premissa carrega consigo duas importantes características, como assinalado por autores como Marx e Engels (2007), Lukács (1967) e Pinto (1979): a primeira, a de que os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre daí a necessidade da ciência na prática humana. Disso se desdobra a segunda característica do método em questão diante do postulado da dimensão ontológica como efetivamente anterior à dimensão epistemológica: a de que os objetos e fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos gnosiologicamente pelos homens. Ou seja, é possível compreender e explicar o que as coisas verdadeiramente são em sua existência efetiva (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

O que se pode perceber até aqui é que, no método, a abstração pode ser entendida e arrazoada cientificamente, e essa prática se torna tão desenvolvida e complexa quanto a prática social humana, numa construção que caminha historicamente com o desenvolvimento das relações humanas, ou seja, abstrair se torna, aos olhos da ciência, uma habilidade de refletir sobre o mundo e teorizar esse conhecimento.

É a partir dessa noção do abstrato que seguimos para uma das características do MHD que marcam o seu distanciamento de uma outra corrente de pensamento, a dos idealistas, dos quais nos interessa a figura de Hegel (1770 – 1831), que fez parte da formação do Jovem Marx, seu assumido discípulo, e cuja lógica a respeito do processo de elaboração do pensamento levou Marx a definir que seu método dialético,

> [...] em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (2017a, p. 90).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que reforça a afirmação de que foi Hegel quem pavimentou o caminho do conhecimento a respeito dos fundamentos da dialética, Marx, questiona a mistificação atribuída ao pensamento, e, a desgosto de toda doutrinação burguesa da época, destrói o "invólucro místico", o aspecto fenomenológico do pensamento hegeliano, pois para Marx,

> Hegel faz do homem o *homem da autoconsciência*, em vez de fazer da autoconsciência a *autoconsciência do homem*, do homem real, e que, portanto, vive também em um mundo real, objetivo, e se acha condicionado por ele. Ele vira o mundo de ponta-cabeça [...](2011, p. 215, grifos do autor).

Ali se firma a noção da direção através da qual o conhecimento humano vai, do real para o possível, através da abstração. Pelo método, a teoria é a "reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito pesquisador, nessa direção profana[8] (CHEPTULIN, 2004; MARX, 2017a; NETTO, 2011a). E é nesse contexto que famosamente, Marx vira a dialética hegeliana de ponta cabeça, mas sendo esta a posição correta.

Sendo a abstração o instrumento primeiro do método, e sabidos da direção do movimento dessa abstração, é preciso admitir que a observação do fenômeno estudado pelo pesquisador sofre com a influência e distorção tanto por parte das habilidades do observador,

[8] Profana, mundana, material, porque segue a direção oposta do misticismo sacro, idealista, fenomenológico de Hegel.

quanto por parte daquilo que o fenômeno apresenta e manifesta em um dado momento. De antemão, nos apoiamos na premissa que o fenômeno que se deseja estudar, existe, de forma objetiva e real, independente do nosso conhecimento sobre ele, tanto quanto existem suas relações, interações e dinâmicas com o mundo a seu redor, e por isso podem, e na pesquisa devem ser cientificamente observados e apreendidos. Nos cabe verificar, ao rigor do método, como o fenômeno e suas relações são observados e reproduzidos.

No método marxista, não se isola o objeto de estudos, ele precisa ser observado como ele é, uma prática social histórica e em movimento, com suas múltiplas determinações e em sua dinâmica com o meio, por isso a pesquisa permite apontar tantas determinações quanto mais profunda é a investigação feita. Portanto, no exercício de abstração, o que se deseja é reproduzir idealmente esse movimento do objeto pesquisado, e a busca por essa reprodução ideal demanda observar o fenômeno e desmembrá-lo até sua essência, até que a sua abstração construa e designe uma realidade concreta, que tornaria essa abstração em um conceito tão real, e tão concreto quanto o objeto em si, a tornar um conceito abstrato, ou seja, uma "fórmula aparentemente abstrata, mas, na realidade, terrivelmente concreta pelo objeto que designa" (MARX, 2017a, p. 42).

Isso levanta a questão sobre o que precisa ser abstraído na pesquisa que aqui se apresenta, e como o objetivo geral nos indica, buscamos analisar a interlocução entre a agroecologia e a Educação do Campo, como ela ocorre em escolas localizadas em assentamentos do MST, e como essa interlocução se expressa na teoria e na prática dos docentes e no PPP dessas escolas. A resposta à pergunta inicial depende de três construções iniciais de entendimento, que precisamos explorar aqui, ou seja, a noção de reflexo, as noções de Forma e Conteúdo e a construção de como esses fatores influenciam no entendimento de Totalidade, Singularidade e particularidade.

Se dissemos anteriormente que o que se busca no método é a "reprodução ideal do movimento real do objeto" é preciso, dessa maneira, entender a importância do conceito de reflexo para a nossa pesquisa. Em 'Teses sobre Feuerbach' Marx nota que o materialismo até aquele momento não assumia a atividade humana como atividade objetiva, como um objeto sensível, uma construção material, mas apenas como uma substância abstrata, idealista (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020). Mas "é na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder [...] de seu pensamento" (*ibid*, p. 67). Dessa forma, no MHD, a abstração precisa levar em conta que a ação humana prática e crítica se apresenta como um objeto em movimento, cuja observação está atrelada ao tempo histórico em que ela acontece, e que, a abstração, ao tentar e capturar esse fenômeno, não o faz como

uma contemplação, uma fotografia, mas como a manifestação concreta desse movimento, ou seja,

> [...] o reflexo da realidade objetiva pela consciência não se produz passivamente, como no espelho, nem de forma estática, como pensavam os materialistas pré-marxistas, mas de maneira ativa, criativa, sobre a base e no decorrer da transformação prática da realidade (CHEPTULIN, 2004, p. 121).

Assim sendo o processo de abstração pela consciência, que é "secundária em relação à matéria, porque é engendrada por ela em um certo estágio de seu desenvolvimento e também porque é o reflexo da matéria que existe fora e independentemente dela (*ibid*, p. 122), nos mostra que a consciência "é uma forma particular, superior do reflexo do mundo exterior e é unicamente por isso que ela pode orientar o homem na realidade ambiente e transformá-la, modificá-la de forma criativa" (*ibid.*). É por isso que o método marxista se mostra revolucionário, ao tomar a teoria e a prática como meios de compreensão e interferência no mundo. O método nos distancia da mera abstração contemplativa, quando Marx afirma que " Os filósofos apenas *interpretam* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo" (2020, p. 69, grifo dos organizadores). Dada a devida importância à reflexão, avançamos aos conceitos de Forma e Conteúdo.

Aqui precisamos nos remeter novamente a Cheptulin (2004) para elaborarmos o entendimento na relação que existe com o nosso objetivo de analisar a interlocução entre a Agroecologia e a Educação do Campo no PPP e na *práxis* docente. A partir da concepção de totalidade na nossa pesquisa, ou seja, trabalho e a educação, assumimos aqui, que no movimento das relações sociais, no movimento histórico dessa totalidade, existe uma relação constante entre a teoria e a prática, e que no exercício de abstração durante a pesquisa, vamos nos lançar tanto nas especificidades e multideterminações da agroecologia quanto da Educação do Campo, mas a essência de nossa busca é pelas interlocuções, o que acontece na interação entre esses dois aspectos, e entre eles e os sujeitos, os docentes, e nas interações e mudanças destes com o todo a seu redor, a sociedade.

Definido o conteúdo do nosso objeto, a forma pode ser entendida como esse conjunto de mecanismos que ligam cada constituinte desse conteúdo. No nosso caso, a forma é o modo como ocorre essa interlocução, o conjunto desses mecanismos que caracterizam essas relações, que poderão ser estudados por intermédio das categorias do método que são adotadas nesta pesquisa.

Dessa maneira, entre outras categorias que veremos mais adiante, a categoria Sabotagem Sistêmica e Planejamento Míope permitem expressar a correlação entre conteúdo

e forma, e permitem além disso, analisar nessa correlação, as contradições que promovem o desenvolvimento do conteúdo e da forma, ou seja, enquanto observamos na pesquisa a prática docente, apoiada no PPP da escola, analisamos também o conjunto de estruturas que interagem com esse processo, tanto no universo das escolas do campo em assentamentos do MST, quanto nas interações entre essa totalidade, Trabalho e Educação, e o Estado. Mas há uma questão concreta antes de irmos adiante.

O ser humano tende a aceitar sua realidade a partir das manifestações mais simples, pontuais e isoladas. A abstração resultante é quase sempre distorcida, fantasiosa e muitas vezes mística. O estudo de um determinado fenômeno exige um rigor que se torna tão complexo quanto a estrutura social que o cerca, e deve sempre partir de sua relação com o momento histórico em que se situa, como é o caso da sociedade burguesa, que

> [...] é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Mas de modo algum à moda dos economistas, que apagam todas as diferenças históricas e veem a sociedade burguesa em todas as formas de sociedade (MARX, 2011, p. 58) .

Dessa perspectiva, é importante não confundir as questões sobre a tentativa de simplificar o conceito de categorias e imaginar que não existem diferenças históricas, e assim imaginar que categorias sejam objetos fixos. Categorias surgem a partir de conceitos formados no berço da elaboração inicial da pesquisa e durante a investigação e acerca do objeto, se somam a outras e se modificam para atender o exercício de abstração no entendimento da organização histórica de suas determinações, uma vez que

> Os fatos precisam ser percebidos e representados, ao mesmo tempo, em sua unidade e em sua diversidade. A semelhante método corresponde, naturalmente, um processo de construção de conceitos que pretende apanhar a realidade em sua unidade e em sua diversidade – os conceitos se tornariam, então, categorias do pensamento plenamente saturadas de realidade empírica ou melhor, passariam a desempenhar a função de reproduzi-la como algo concreto. Em outras palavras, diante das condições lógicas e históricas, que precisam ser preenchidas pelos conceitos científicos, Marx se inclina por uma solução em que a preocupação pela construção de um sistema logicamente homogêneo de conceitos universais ou gerais é substituída pela

> decisão de restringir a validade lógica de qualquer conceito à sua capacidade de reproduzir plenamente uma realidade dada. Somente as determinações comuns, que não entrassem em choque com as determinações peculiares essenciais, poderiam ou mereceriam ser retidas. Em sua teoria, aliás, é francamente aceito que os conceitos ou categorias, relativos a sociedades mais diferenciadas, alcançam maior nível de abstração e podem conter elementos relativos a estados anteriores das mesmas sociedades (FERNANDES, 1980, p. 111).

E assim, o exercício do estudo das condições de origem do fenômeno, pode ser delineado a partir do movimento do estudo das múltiplas determinações no tempo presente. Isso significa que, quando tratamos das categorias, que estas devem também ser estudadas nessa relação diacrônica, na tentativa de reconstrução do caminho desde sua origem e do seu desenvolvimento, já que conhecer essa gênese é importante, mas apenas nesse caminho de retorno à forma original dessa categoria. Mas toda categoria precisa ser observada também pelo seu aspecto sincrônico, ou seja, sua relação com o momento no qual se debruça a observação. Este aprofundamento em relação a essas categorias, que aparecem na pesquisa, hora pré-definidas, hora demandadas a partir de conceitos, pelo próprio objeto, são tão ricas quanto são úteis, uma vez que buscam auxiliar a compreensão, a complexidade e a totalidade na exploração do fenômeno, uma vez que para

> [...] a compreensão da riqueza estrutural do objeto [...] Marx opera com dois movimentos: a investigação do fenômeno no aqui (sincronia) e, ao mesmo tempo, como se deu sua gênese, sua evolução histórica (diacronia). A gênese não explica o estado atual, porém permite identificar a diferenciação (sua particularidade) em sua evolução. Ela é fundamental para compreensão do fenômeno, porém não é, em absoluto, a essência do fenômeno em sua expressão mais desenvolvida. Por essa razão o método de Marx foi denominado histórico-sistemático (Lukács) e genético-estrutural (por Goldmann). Marx denomina-o como a relação que permite ascender do abstrato ao concreto, ou ainda, como o método das sucessivas aproximações (HUNGARO, 2014, p. 73, grifos do autor).

O que se busca aqui é a construção a partir da abstração do objeto real, que existe no mundo, de maneira real e concreta e independente de quem o observa, em um concreto pensado, de forma que possamos assim afirmar que,

> O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258–259).

Isto posto, os seres humanos enquanto seres sociais produzem a sua história através de suas ações, conscientes ou não. Mas o fazem apenas dentro do limite inicial das

condições sociais determinadas nesse movimento histórico em que se encontram, nessas relações sociais de produção e reprodução de sua vida social. A questão então recai sobre quais categorias devemos a partir de aqui lançar uso para compreender as múltiplas determinações em relação a nosso objeto.

Mais uma vez nos deparamos aqui com a tendência natural de buscar por um manual que nos pudesse listar uma série de categorias das quais essa ou aquela nos pareceria mais adequada à análise. Mas tentar seguir tal caminho se mostraria novamente errôneo. Esse seria o caminho idealista, que tentaria ajustar a realidade às concepções do pensamento, e remete novamente à concepção hegeliana. Vamos buscar apoio em alguns autores para verificar essas pontuações.

Já observamos até aqui que no MHD não se pode isolar o fenômeno, até porque ele só o é quando observado no conjunto de manifestações resultantes do convívio social e das ações e produção dos seres humanos. Pontuou-se também que essa observação precisa ser feita considerando-se tanto o movimento histórico no tempo em que acontece quanto amparado pela evolução histórica que retrata suas origens e desenvolvimento. Definiu-se também que é a abstração, a observação direta, a construção que vai do fenômeno observado, saturado no estudo e coleta de suas características até se alcançar a sua essência, e que apenas dessa abstração se pode chegar ao "concreto pensado". Não faria sentido imaginar que um de seus processos seguiria o caminho inverso, envolto em alguma forma de idealismo, a partir de uma impressão importada, e não diretamente observada. É o que nos esclarece Lukács, ao afirmar

> [...] como seria falso deduzir antecipadamente destes processos, tão diversos um do outro, um esquema qualquer. A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas, e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo geral, que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida (2018, p. 92)

Dessa forma, já podemos entender inicialmente que categorias não são uma criação do pensamento, são sínteses daquilo que é produzido pela ação, pela atividade humana. Precisamos, a partir disso, buscar categorias que possam exprimir essas formas do modo de ser, as determinações de existência, os aspectos isolados e determinados do objeto de estudos. Netto nos lembra que

> [...] elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*). Por isso

> mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas* e *transitórias* [...] só tem validez plena no seu marco [...] (2011a, p. 46, grifos do autor).

Assim sendo, esse conhecimento concreto do objeto é o conhecimento saturado das múltiplas determinações e relações desse objeto no meio em que ele se encontra, e é operacionalizado em sua totalidade, singularidade e particularidade, como já expostos anteriormente no texto, o que se confirma nas palavras do sociólogo brasileiro Florestam Fernandes, quando alerta que é preciso "saturar o objeto pensado com suas determinações concretas" (1967, p.111 apud NETTO, 2011a, p. 53) para que possamos ir do fenômeno observado empiricamente à sua essência. Dessa forma, não partimos do zero para nossa análise, pois o conhecimento desenvolvido até aqui, em nossa área do saber, nos permite apresentar um plano de estudos a partir de categorias do método já conhecidas e pertinentes ao nosso objeto. Partimos dessas categorias do método, que já se manifestam em nosso contexto. São elas, a totalidade, a contradição, a mediação e a *práxis*.

E novamente deve-se abster da tentativa reducionista de tentar descrevê-las como unidades isoladas, perfeitamente assumidas ou independentes, isso seria mais uma tentativa de empobrecer a rica subjetividade humana, pois essa se efetiva na prática do exercício dialético da construção do conhecimento, e que se manifesta

> [...]no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria *práxis*: para poder constatar como são elas quando não estão em contato consigo, tem primeiro de entrar em contato com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático (KOSIK, 1969, p. 22).

Assim sendo, compreender a coisa em si é buscar um sentido objetivo no estudo desse ou daquele fenômeno, pela prática da atividade humana, já a compreensão da coisa para si, cria um sentido correspondente, e esses conhecimentos são um produto histórico, tanto quanto social. E essa compreensão da coisa em si e para si não é uma construção independente, ou momentos perfeitamente compartimentados. Existe ali uma interação entre observar o fenômeno e relacioná-lo a um determinado momento historicamente percebido, na totalidade em que esse fenômeno se encontra, pois

> Como o homem percebe os objetos isolados? Como únicos e absolutamente isolados? Ele os percebe sempre no horizonte de um determinado todo, na maioria das vezes não expresso e não percebido explicitamente. Cada objeto

> percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado (*ibid*., p. 25).

E se esse todo onde o fenômeno é observado, inescapavelmente se situa no contexto da sociedade capitalista, e o ser humano, já aqui caracterizado como tal dada sua característica preemptiva de planejamento subsumida no trabalho, nada seria mais objetivo que ter o trabalho representado pela mediação, como categoria. E o que seria esse trabalho no contexto em que nos situamos, na historicidade do movimento de desenvolvimento do capitalismo e das suas forças de dominação hegemônica, senão um objeto de contradição entre a natureza desse ser e a natureza social de suas relações junto ao coletivo da sociedade? Quanto ao primeiro ponto, recorremos novamente a Engels ao reafirmar que

> [...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 431).

Esta é a impressão do trabalho nesse ser humano em si, no conjunto de interações e atividades que este realiza para manutenção e reprodução de suas condições de existência, a condição natural do trabalho, e a condição que permitiu a formação da família, divisão familiar das atividades diárias e os sistemas de troca daquilo que era produzido com a finalidade de manter suas condições necessárias de existência. Nesse ponto, a mediação tinha um caráter planejado de subsistência. E é com o desenvolvimento dos meios de produção, o aumento da complexidade durante os vários estágios de desenvolvimento da sociedade, que nos trazem à forma de mediação no sistema capitalista, um cenário onde a propriedade privada dos meios de produção, e a riqueza advinda da força de trabalho daqueles aos quais só resta venderem seus corpos como mercadoria, e terem o seu trabalho, antes natural, transformado em trabalho para produção de mercadorias que não mais a ele pertencem, ou seja, ele é alienado daquilo que produz e seu trabalho torna-se trabalho alienado, cujo fruto, se resume, em benefício do empregador, em salário.

O que seria então o salário senão algo que

> [...] é determinado mediante o confronto hostil entre capitalista e trabalhador" (MARX, 2009, p. 23). E nessa lógica, "A taxa mais baixa e unicamente necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, e ainda [o bastante] para que ele possa sustentar uma família e [para que] a raça dos trabalhadores não se extinga (*ibid*., p. 24).

Se a essa altura podemos perceber que o trabalho se plasma na forma de uma mercadoria, podemos conceber que o trabalho obedece às mesmas regras de oferta e procura, e por conseguinte "O trabalhador tornou-se uma mercadoria, e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele" (*idem*).

O trabalho que antes distinguia o ser humano dos outros animais na natureza, e promovia seu desenvolvimento e manutenção de seu modo devida, agora o acorrenta, oprime e desumaniza, ao mesmo tempo em que enriquece uma outra parcela desses seres humanos, os detentores dos modos de produção e seu império da propriedade privada. E constantemente buscam artifícios de manutenção desse estado de dominação, de separação por classes, a dos que tem tudo, e a daqueles que só o são, quando tem sua força de trabalho como instrumento de barganha. É essa constituição do modo de produção capitalista que sozinha, considerando tantas outras determinações a serem exploradas nesse trabalho, que já mostra a relevância e pertinência das categorias inicialmente propostas.

1.2 Local da pesquisa

Nos propomos aqui à análise do Projeto Político Pedagógico de quatro escolas do campo localizadas em três assentamentos do MST que ficam localizados numa região que integra o chamado Território de Identidade do Sudoeste Baiano, o qual pertence ao conjunto de territórios de identidade instituídos pelo Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, pelo então governador Jaques Wagner, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), que em seu artigo primeiro, institui o programa com a finalidade de "[...] colaborar com a promoção do desenvolvimento econômico e social dos Territórios de Identidade da Bahia, em consonância com os programas e ações dos governos federal, estadual e municipal" (BAHIA, 2010).

Este programa foi implantado pelo Governo do estado da Bahia e é coordenado por meio de sua Secretaria do Planejamento (SEPLAN), que é o órgão cujo objetivo é elaborar estratégias de desenvolvimento territorial sustentável. Sua implantação foi fruto da organização e reinvindicação de Movimentos Sociais ligados à agricultura familiar e reforma agrária, visando o desenvolvimento econômico e social dos municípios do estado da Bahia. De acordo com o § 1º, do artigo 1º, do Decreto nº 12.354/2010, é considerado território de identidade

> [...] o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos; e reconhecido pela sua

> população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (*ibid*).

Mas é somente através da Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015, que aprovou o Plano Plurianual 2016-2019, ampliando para 27 o número de territórios, que ocorre a alteração do nome do território onde se localiza a cidade de Vitória da Conquista e firma se a denominação Território de Identidade do Sudoeste Baiano (BAHIA, 2015).

A delimitação do campo de pesquisa deu-se exatamente pela localização das escolas nestes assentamentos do MST, e por estes estarem localizados no mesmo Território de Identidade. As instituições de ensino a serem pesquisadas serão a Escola Municipal Emiliano Zapata, situada no Assentamento Cangussu, município de Barra do Choça - BA, o Colégio Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo, também localizado no Assentamento Cangussu, a Escola Municipal Fábio Henrique, localizada no Assentamento Lagoa Caldeirão, em Vitória da Conquista – BA, e a extensão do Colégio Estadual Do Campo Lúcia Rocha Macedo, no assentamento Boa Sorte, município de Ribeirão do Largo.

Figura 1 - Divisão dos Territórios e localização do território pesquisado.

Fonte: Secretaria de Planejamento/Bahia, agosto de 2020.

O mapa da Figura 1 mostra a localização do Território de Identidade onde se encontram os municípios de Vitória da Conquista, Ribeirão do Largo e Barra do Choça. Os demais municípios que ficam no mesmo Território de Identidade são: Anagé, Aracatu, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros e Tremedal.

O quadro 1 a seguir coloca em perspectiva o número de escolas e alunos atendidos no estado da Bahia e o recorte de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Escolas no Estado da Bahia e número de alunos atendidos

Estado da Bahia	Número de escolas	Número de alunos atendidos
Total de escolas (Do ensino Fundamental ao Médio)	16.361	3.434.828
Escolas no meio Rural	7.911	737.971
Escolas localizadas em Assentamentos em todo o estado	301	21.748
Escolas em assentamentos, no Território de Identidade do Sudoeste Baiano	15	2.312
Escolas participantes nesta pesquisa	4	1.095

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados da SEC BA, MEC/INEP (Censo Escolar 2020).

A escolha das quatro escolas participantes da pesquisa se deu por uma soma de fatores pontuais, referentes ao momento em que a pesquisa se realizava. Inicialmente, pela limitação de trânsito resultante do isolamento social imposto pela situação de pandemia na qual nos encontrávamos e das incertezas inerentes a essa situação. Além disso, o fator distância foi fundamental para que pudéssemos abranger o maior número possível de municípios dentro das limitações de orçamento por parte do pesquisador, que não podendo contar com o auxílio de bolsa para a pesquisa, recorreu à melhor estratégia disponível para aumentar a abrangência e relevância da pesquisa.

1.3 Os instrumentos e procedimentos usados na coleta e no tratamento dos dados

Considerando-se que partimos do Materialismo Histórico e Dialético como método de pesquisa, é importante salientar que quanto à metodologia empregada nesta pesquisa, tanto o aspecto qualitativo, quanto o quantitativo são empregados, por serem indissociáveis e isoladamente insuficientes no estudo do objeto pesquisado, do ponto de vista metodológico como categorias do método, uma vez que

> A definição da qualidade como determinismo interno da coisa [nosso objeto] é insuficiente, já que não coloca em evidência o conteúdo da categoria considerada, não permite que seja distinguida, não apenas de toda a série das outras categorias da dialética, mas também da categoria de "quantidade", que lhe é organicamente ligada (CHEPTULIN, 2004, p. 203, grifos do autor).

Dessa forma, "[...] ao verificar a totalidade do objeto, não faz sentido em uma análise dialética, fazer a separação entre metodologia qualitativa e quantitativa, uma vez que estas duas abordagens não são excludentes, mas ao contrário, se complementam [...]" (SANTOS, 2020, p. 213). Com a metodologia definida, é possível partirmos em busca de objetividade, critérios bem definidos, transparência e aprofundamento no estudo do objeto em questão, onde esse conjunto forma o que podemos aqui chamar de rigor científico da pesquisa, o que começa com a coleta das informações necessárias para fundamentar a pesquisa.

Iniciamos com uma revisão de literatura na forma de Estado da Arte, pormenorizada em seu capítulo específico, e justificada em sua importância por consistir em buscar, nos bancos de dados de dissertações e teses, de maneira sistemática, por trabalhos que dialoguem com o objeto de estudos e tema da pesquisa. Tal consolidação de dados permitiu delinear não apenas o que já foi estudando, mas aquilo que ainda se mostra necessário explorar, ou seja, como se manifesta a interlocução entre a agroecologia e a Educação do Campo no PPP das escolas localizadas em assentamentos do MST.

Em seguida buscamos em documentos oficiais e jurídicos, as políticas que tratam do tema em sua implantação, implementação e prática, tanto como na busca pelos teóricos que agregaram à discussão o rigor necessário para a concretude por detrás do movimento das aparências, observadas a *priori*. Atentamos pela forma como essa análise de documentos ocorreu, evidenciando o embasamento das peculiaridades da pesquisa, uma vez que, de acordo com Yin (2014), é preciso que se tenham diferentes visões teóricas acerca do assunto estudado, pois serão a base para orientar as discussões acerca da aceitação ou não das conclusões encontradas, e para isso foi preciso possuir uma amostra de várias evidências, sustentadas em suas necessidades pela aplicação de questionário de questões abertas e fechadas, que fundamentaram a conclusão e relevância social da pesquisa.

E é nesse acesso quase impraticável aos sujeitos da pesquisa que nos atemos aqui, pois nos deparamos com uma situação muito peculiar em nosso momento histórico em que ocorre o curso de pós graduação no qual esta pesquisa se insere, no biênio 02/2020-02/2022, ou seja, a pandemia causada pelo vírus SARS-Covid-19. No contexto de isolamento social imposto como uma das medidas sanitárias, o acesso aos sujeitos da pesquisa foi dificultado, ou seja, os professores e a gestão escolar puderam participar da pesquisa, mas de forma remota, através

do uso de aplicativos de videoconferência e aplicação digital de questionários. Logo a seguir, no item 1.7, temos a relação do número de participantes.

Realizamos também um conjunto de entrevistas semiestruturadas, direcionadas à gestão escolar (diretores e coordenadores pedagógicos). Tal instrumento, segundo Triviños (1987), por apoiar-se em questionamentos baseados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa, abrem caminho a novas hipóteses baseadas nas respostas dos entrevistados. O autor ainda indica que uma entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" (*Ibid.*, p. 152). Quanto ao tipo de perguntas, é importante notar que nosso roteiro (Anexo???) terá a predominância de uma vertente histórico-estrutural, dialética, com perguntas explicativas ou causais, com o objetivo de obter, nas respostas, determinações da razão imediata ou mediata do fenômeno social abordado. O roteiro pré-definido de perguntas não deve ser entendido como uma amarra ao ritmo e decorrer da entrevista, mas como um caminho na abertura de perspectivas rumo à análise e interpretação desse instrumento.

Além da análise documental, as entrevistas e os questionários como nossos dados primários de análise durante o percurso da pesquisa, encontramos também um documento, que registra algumas das atividades realizadas pelos professores, atividades estas relacionadas ao tema da pesquisa, e ao assumir assim, o papel de uma fonte secundária de dados, esse documento, a Revista de Agroecologia (Anexo 4), desenvolvida e trabalhada em duas das escolas e foi somado à nossa base de dados para análise.

Quanto ao tratamento dos dados, usamos como referência a metodologia dialética, pois aqui "[...] como em toda parte, não há para a investigação qualquer regra geral e universal a não ser a de se adaptar sempre à realidade concreta do objeto estudado" (GOLDMANN, 1988, p. 94), e essa realidade concreta se observa através do enfoque na análise do real "[...] a partir do seu desenvolvimento histórico e da sua gênese, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade" (SANTOS, 2017a, p. 114), pois é necessário lembrarmos que não caminhamos do "simples ao complexo, mas do abstrato ao concreto, por uma oscilação contínua entre o conjunto e as partes", como nos lembra Goldmann (1988, p. 72).

É esse o apoio metodológico que buscamos na interpretação dos dados, uma vez que os seres humanos produzem e reproduzem seu meio de vida como seres sociais, e uma vez que no processo de execução da pesquisa, assumimos tarefas tão diversas, é de se notar que, como historiadores, buscamos as razões por trás dos cenários que se apresentam em cada momento histórico.

Ou seja, se retornarmos à nossa totalidade ‘Educação e Trabalho’, essa comunicação investigável se situa na forma como o Estado mantém seu controle hegemônico sobre a massa da população através da Educação, e como o modelo de produção dominante no campo, o agronegócio, influencia as políticas e a prática da reprodução de seus valores burgueses, que afetam a vida dos povos que vivem do, e no campo. Controle esse que passa pela escola, através de uma educação ruralista, instrumentadora e alienadora em sua ideologia, e por outro lado, como a resistência se organiza nas lutas, tanto nas frentes de embate com o agronegócio, através de outra lógica de produção, a agroecologia, quanto em seu modelo de educação, a Educação do Campo, e como essa luta se efetiva no campo minado de um direito que atende aos interesses da classe dominante, classe essa que também controla o Estado, mesmo quando a situação permite a permanência de um governante de esquerda. E por fim, atender aos objetivos da pesquisa, nesse cenário de lutas fragmentadas, mas numa perspectiva de horizonte da luta de classes, buscando desvelar como o nosso tema se situa nesse contexto contemporâneo.

Isto posto, como categorias do método, temos a Totalidade, a Contradição, a Mediação e a *Práxis*, que permeiam toda a construção do texto e os processos de análise. Já as categorias empíricas, que nos ajudam a desvelar as múltiplas determinações do objeto, e se apresentaram durante a construção da pesquisa, das argumentações e dos achados, são o PPP, a Racionalidade Coletiva, a Agroecologia, a violência, a Sabotagem Sistêmica e o Planejamento Míope.

Essas categorias permitem expressar a correlação entre as contradições que promovem o desenvolvimento do cenário desse momento histórico, e os processos de opressão e resistência.

1.4 Participantes da pesquisa

Devido aos vários instrumentos de pesquisa, é preciso esclarecer como os sujeitos serão anunciados, respeitando as questões éticas referentes à proteção de sua identidade[9], por quais instrumentos e quais os critérios de escolha para estes. As escolas serão identificadas com a designação de ‘E1’ a ‘E4’, a fim de evitar a possibilidade de identificação a partir dos dados coletados.

[9] Esta pesquisa possui aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, junto à UESB, e conforme consta no parecer consubstanciado do CEP, número 4.427.317, de 28 de novembro de 2020.

Quadro 2 – Instrumentos e sujeitos da pesquisa

INSTRUMENTO	PARTICIPANTES	QUANTIDADE	PSEUDÔNIMO
Entrevista	Diretores, Coordenadores Pedagógicos e professores	1 gestor, 1 coordenador e 1 professor em cada escola	G-E1 até G-E4 Coord-E1 até Coord-E4 Prof-E1 até Prof-E4
Questionário	Professores atualmente lecionando nas escolas pesquisadas	Até 10 professores em cada escola	E01-P1 até E01-P10 E02-P1 até E02-P10 E03-P1 até E03-P10 E04-P1 até E04-P10

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Quanto à aplicação dos questionários, amplamente distribuídos nos grupos de professores das escolas pesquisadas, obtivemos 11(onze) retornos com respostas. Este grupo foi solicitado a responder ao questionário, distribuído de forma online pelo *Google Forms*, com questões abertas e fechadas, que visavam auxiliar no levantamento de informações sobre como ocorreu a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos de suas escolas e como se dá a sua *práxis* docente.

Foram também realizadas entrevistas pelo *Google Meet* com a direção/Gestão, coordenação pedagógica que se apresentaram disponíveis em cada uma dessas escolas. Alguns professores também foram entrevistados dada a sua disponibilidade e envolvimento com o tema e sua relação com a Educação do Campo nessas escolas.

Dessa forma, o quadro a seguir apresenta o conjunto de indivíduos que participaram efetivamente na construção do material coletado, respeitando o anonimato de suas identificações. A denominação das escolas com numeração de 1 a 4 seguiu um sorteio simples.

Quadro 3 – Retornos de questionários e entrevistas efetivamente realizadas.

CÓDIGO	ESCOLA	Gestor	Coordenador	Professor	QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA
G-E1	Escola 1	X			X	X
Coord-E1	Escola 1		X		X	
Prof-1-E1	Escola 1			X	X	X

CÓDIGO	ESCOLA	Gestor	Coordenador	Professor	QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA
Prof-2-E1	Escola 1					X
Prof-3-E1	Escola 1			X	X	
G-E2	Escola 2	X			X	
Prof-E2	Escola 2			X		X
Prof-2-E2	Escola 2			X	X	
Prof-3-E2	Escola 2			X	X	
Coord-E3	Escola 3		X			X
Prof-E3	Escola 3				X	
Prof-2-E3	Escola 3			X		X
Prof-3-E3	Escola 3			X	X	
Prof-E4	Escola 4			X		X
Prof-2-E4	Escola 4			X	X	
Prof-3-E4	Escola 4			X	X	

Fonte: Elaboração própria.

CAPÍTULO II

2 ESCALANDO O OMBRO DOS GIGANTES: O ESTADO DA ARTE

O presente capítulo se faz necessário em sua forma de investigação sobre a situação em que se encontra o conhecimento do objeto pesquisado até o momento em que essa busca acontece. Este Estado do Conhecimento, ou Estado da Arte, que foi construído na intenção de encontrar trabalhos que tenham aproximação com o objeto de pesquisa, aqui nomeado *A agroecologia e a Educação do Campo no projeto político pedagógico de escolas do campo em assentamentos do MST no território de identidade do Sudoeste Baiano.* E ainda que faltassem resultados, apresentaria as lacunas existentes naquele campo de pesquisa, na grande área da Educação e das Políticas Públicas, o que poderia corroborar como indicador da relevância social e acadêmica da pesquisa.

O que afirma a importância do Estado da Arte em sua definição a partir de um aspecto bibliográfico é o fato de que trabalhos que recebem essa denominação costumam

> [...] trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Dessa forma, o que se apresenta nas páginas seguintes começa com a descrição da construção desse exercício, e optou-se por uma rotina onde o texto vai ser subdividido em três polos cronológicos, a Pré-análise, a Exploração do material e o Tratamento, inferência e interpretação dos dados (BARDIN, 2016), que por vezes se entrepassam, mas oferecem um panorama não apenas de como os resultados vieram a ser, mas também de como foram construídos.

Tal exercício visa buscar nas várias fontes, aquilo que as une em favor de um maior entendimento do objeto desta pesquisa, uma vez que o conjunto das obras reunidas no Estado da Arte pode ser entendido como o “lugar onde se juntam várias opiniões individuais” (MARX, 2017c, p. 13), formando um corpo de conhecimento.

2.1 A Pré-análise e exploração do material

A coleta dos dados não ocorreu num primeiro momento. Foi necessário inicialmente criar critérios de organização dos dados que pudessem atender à finalidade dessa etapa da pesquisa, sendo ela, principalmente, a demonstração da relevância acadêmica e social da pesquisa através da varredura, o mais ampla possível, daquilo que já foi produzido sobre o assunto, ou que se aproxime do tema desejado, e no processo, munir o pesquisador de tantos outros tratamentos dados ao tema e seus objetos, ampliando sua habilidade crítica e colaborando para seu próprio exercício de produção.

A primeira decisão tomada foi pela coleta de dados em mais de um banco de teses e dissertações. Essa amplitude nas buscas se justifica, como será demonstrado mais adiante, pelo pequeno número de trabalhos encontrados durante um teste de busca, apresentando trabalhos que se aproximavam do tema, mas que ainda assim não se aproximavam da discussão desejada. Nessa vistoria inicial, foi feita uma leitura flutuante (BARDIN, 2016, p. 126) do enunciado, resumo e palavras chave de alguns dos trabalhos apresentados no resultado das buscas e pôde-se assim delinear, a *priori*, alguns dos aspectos que auxiliariam na construção de uma forma sistematizada de coleta dos dados.

Isto posto, nesse primeiro momento foi também possível planejar o rigor dessas buscas, através de um critério de exaustividade, ou seja, visando inicialmente todos os trabalhos que se apresentavam como resultado das buscas, o que auxiliou na homogeneidade do critério dos dados coletados, focando-se aqui em teses e dissertações de programas de Pós-graduação de mestrados e doutorados, acadêmicos ou não. Outro critério importante foi a regra de representatividade, buscando fontes de dados que reúnem trabalhos na área de Educação, Educação do Campo, Políticas Públicas e Movimentos Sociais, o que ajudou a determinar quais bancos de dados e o porquê da escolha de cada um deles.

Tais processos, além de parte do rigor científico que oferecem, poderiam vir a permitir uma posterior inclusão de outras fontes, desejáveis ainda que diferentes, mas seguindo os mesmos princípios. Foi ainda nesta fase que se optou por não realizar nenhum recorte temporal, uma vez que, apesar de existirem marcos legais, que foram pensados *a priori*[10] que

[10] Para a Educação do Campo, apesar de não ter sido necessária a utilização durante a filtragem dos dados, o marco temporal havia sido estabelecido, *a priori*, como que a partir da I Conferência de Educação Básica do Campo, em 1998, como indicado por Santos (2013b, p. 89). Quanto à Agroecologia e o MST, o marco que se pretendia estabelecer era o das discussões iniciadas nos primeiros anos da década de 2000, justificado segundo Ribeiro (2017, p. 23), através da incorporação do debate agroecológico na estratégia política e educacional pelos movimentos sociais populares do campo, como a Via Campesina, e o marco temporal seria a I Jornada de

permitissem um delineamento histórico justificável em relação ao tema e suas peculiaridades, não foram encontrados trabalhos cuja data se aproximasse ou tanto menos antecedesse aqueles marcos ali pensados.

Postas estas peculiaridades do planejamento para realização da atividade, partiu-se para a tarefa prática, propriamente dita.

De posse de uma planilha de dados para coleta das informações das buscas, e diante desse conjunto de critérios, essa fase do processo consistiu na preparação para a atividade de utilização dos sistemas automáticos de busca, por vezes avançada quando disponível, em cada um dos bancos de dados pesquisados para filtragem e seleção dos dados ali armazenados e que viessem, a cada etapa do processo de filtragem, se aproximar mais e mais do tema proposto pela pesquisa. Nessa fase é que se pôde observar até onde cada banco de dados foi capaz de oferecer critérios automáticos de seleção e filtragem dos resultados que atendessem ao interesse do próprio exercício de construção do Estado da Arte. E o próprio processo de uso desse recurso de busca permitiu avaliar o quão sofisticado cada banco de dados é ou por vezes o quanto deixa a desejar nesse quesito, implicando em um processo manual de seleção mais rigorosa, dispendiosa, enfadonha, maçante, mas ainda assim, extremamente necessário na obtenção de dados que pudessem ser interpretados e agregar à pesquisa e ao pesquisador, a riqueza já construída naquele campo do conhecimento. Interesses esses que se confirmaram em cada etapa do processo.

No esforço para ampliar o número de resultados e buscar oferecer uma discussão pertinente e substancial entre o interesse dessa pesquisa e o que já se pesquisou a respeito, optou-se na busca por teses e dissertações veiculadas e indexadas nos seguintes bancos de dados:

- Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e
- Base de dados do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC), que é parte integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), que é parte do Departamento de Educação e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Agroecologia, em 2002. E visto que todos os trabalhos encontrados eram de datas posteriores a esses marcos, o recorte temporal tornou-se desnecessário.

A descrição das peculiaridades do sistema de busca de cada um desses bancos de dados (BD) tornar-se-ia tediosa, já que é possível constatar algumas limitações com uma simples visita online à página de busca de cada um desses bancos de dados. Ainda assim alguns desses limites e características serão de alguma forma citados mais adiante no texto durante a exposição dos resultados encontrados. Sendo assim, nos cabe seguir adiante.

A primeira ocorrência da busca foi pelo próprio tema proposto para a pesquisa, ou seja: "A agroecologia e a Educação do Campo no Projeto Político Pedagógico de Escolas do Campo em assentamentos do MST no território de identidade do Sudoeste Baiano" digitado entre aspas, um recurso que descreveremos adiante e que resultou em nenhum retorno, fato esperado, dadas as limitações, também adiante problematizadas, da lógica dos sistemas de busca, nas quais esses bancos de dados se apoiam, lógica esta que data dos anos 1960, como apontado por Lopes (2002, p. 1).

A pesquisadora nota que foi quando os chamados sistemas de recuperação de informação foram desenvolvidos nos Estados Unidos da América, em um trabalho conjunto dos sistemas nacionais de defesa, saúde e da Agência Aeroespacial – NASA, junto a um vocabulário de terminologias relacionado a cada um desses campos, ou *thesaurus*, ajudou no desenvolvimento de um sistema de armazenamento de informações e técnicas de recuperação desses mesmos dados. Isso nos remete a duas situações muito pertinentes, a de que esses sistemas herdam a língua inglesa como sua base construtiva e ainda hoje empregada na programação da maioria dos sistemas de informática, e o vocabulário de apoio às buscas, alienígena a interesses como o da busca a que se propôs este Estado da Arte.

Dessa forma, o próximo passo foi a fragmentação do título em palavras-chave, algumas retiradas do próprio texto do título e outras desenvolvidas na forma de descritores, recurso que além de fazer parte do repertório de técnicas e instrumentos que constituem o exercício de produção do Estado da Arte, se mostraram imprescindíveis na construção do panorama da pesquisa que vieram a auxiliar na sustentação da relevância social da pesquisa que aqui se apresenta.

Sendo assim, recorreu-se à busca sistemática por palavras-chave, usadas aqui como descritores, formados por palavras ou por expressões, que atendessem à questão da pesquisa e o mais estritamente possível ao seu conjunto de objetivos propostos, auxiliadas por um conjunto de operadores, códigos entendidos pelos sistemas digitais de bancos de dados, que operacionalizam de maneira matemática, a filtragem e precisão das buscas para obtenção de resultados precisos (GOOGLE, 2020), ainda que limitados no campo da interpretação. Apesar do processo de uso dos descritores e operadores ter ocorrido de maneira semelhante nos BD

pesquisados, cada um deles apresentou limites de configuração, que após um certo nível de processos, apresentaram necessidades específicas e habilidades de filtragem que só puderam ser satisfeitas através de uma seleção manual, ainda que igualmente criteriosa.

No que diz respeito às etapas semelhantes da busca, para os recursos de filtragem foi usada uma ordem sequencial, utilizando-se dos descritores situados entre aspas (“ ”). Tal procedimento, independente da linguagem de computador ou ambiente de banco de dados, expressa um comando de busca exata, que coincida com cada caractere ou espaço em branco anunciado entre as aspas (GOOGLE, 2020). Para o computador, é como comparar duas fotos, microscopicamente, com a finalidade de encontrar uma cópia exata, onde o sentido e significância não tem importância alguma. Fato este que exigiu, posteriormente, a inferência do pesquisador e da solidez criteriosa na seleção das produções nas quais se decidiu aprofundar.

Tendo apresentado estes fatos, foi iniciada a busca em todos os bancos de dados com o descritor, sempre em minúsculas para fins de consistência, “projeto político pedagógico”, logo após este, e com o auxílio do operador AND[11], foi adicionado o descritor “Educação do Campo”, e mais uma vez, com o mesmo operador, o descritor “agroecologia”. E foi após essa construção, gerando uma busca na forma de “projeto político pedagógico” AND “Educação do Campo” AND “agroecologia” que se obteve o resultado, apresentado no quadro que se mostra adiante, que expressa em números, o volume de resultados de cada etapa da construção a pouco descrita, ao mesmo tempo em que anuncia o fim da etapa onde o mesmo número de comandos e filtragens pode ser encontrado em todas as fontes de dados. A partir de então, alguns sistemas permitem filtragens além dessas apresentadas, e outros sistemas deixaram a cargo da leitura e seleção manual dos trabalhos que atenderam aos critérios de seleção, a serem expostos logo em seguida.

Quadro 4 – Busca por filtragem pelas ferramentas padronizadas nos bancos de dados

BASES DE DADOS									
BASES DE DADOS	CAPES			GEPEC			IBICT/BDTD		
DATA DA BUSCA	07 out. 2020			16 out. 2020			17 out. 2020		
DESCRITORES E OPERADORES	GERAL	TESES	DISSERTAÇÕES	GERAL	TESES	DISSERTAÇÕES	GERAL	TESES	DISSERTAÇÕES
"projeto político pedagógico"	147169	32770	114399	203	-	-	1791	-	-

[11] O operador ‘AND”, que em inglês significa ‘e’, tem a função de recuperar, do BD apenas os resultados que incluem todos os termos descritos entre os dois conjuntos de palavras ou expressões, *ipsis litteris*.

BASES DE DADOS									
BASES DE DADOS	CAPES			GEPEC			IBICT/BDTD		
DATA DA BUSCA	07 out. 2020			16 out. 2020			17 out. 2020		
DESCRITORES E OPERADORES	GERAL	TESES	DISSERTAÇÕES	GERAL	TESES	DISSERTAÇÕES	GERAL	TESES	DISSERTAÇÕES
(projeto político pedagógico) AND (Educação do Campo)	15356	3125	12231	181	-	-	88	-	-
(projeto político pedagógico) AND (Educação do Campo) AND (agroecologia)	27	6	21	56	-	-	10	1	9

Fonte: Bancos de dados da CAPES, GEPEC/UFSCar e IBICT (2020)
Nota: Elaboração própria

Apresentados esses dados, coube esgotar a possibilidade de filtragens disponíveis no sistema de buscas da CAPES e do GEPEC, que resultaram nos dados a seguir, onde foi possível completar as informações sobre qual tipo de trabalho os resultados se referiam, teses ou dissertações. Cada linha representa o número de trabalhos que resistiram a cada filtragem e os totais em cada segmento.

Quadro 5 – Totais referentes ao esgotamento dos recursos disponíveis de seleção em cada Base de dados

BASES DE DADOS									
BASES DE DADOS	CAPES			GEPEC			IBICT/BDTD		
DATA DA BUSCA	07 out. 2020			16 out. 2020			17 out. 2020		
DESCRITORES E OPERADORES	GERAL	TESES	DISSERTAÇÕES	GERAL	TESES	DISSERTAÇÕES	GERAL	TESES	DISSERTAÇÕES
(projeto político pedagógico) AND (Educação do Campo) AND (agroecologia)	27	6	21	56	-	-	10	1	9
Área do conhecimento: Educação	14	6	8	18	9	9	-	-	-
Área de concentração: Educação	8	4	4	-	-	-	-	-	-
Nome do Programa: Educação	7	4	3	-	-	-	-	-	-
TOTAIS GERAIS E PARCIAIS	**7**	**4**	**3**	**18**	**9**	**9**	**10**	**1**	**9**

Fonte: Bancos de dados da CAPES, GEPEC/UFSCar e IBICT (2020)
Nota: Elaboração própria

Posta assim, à exaustão dos recursos digitais de cada um dos bancos de dados, coube submeter os 35 trabalhos identificados à seleção manual, orientada por critérios de exclusão consistentes, uniformes, embasados em um exercício de equilíbrio técnico entre palavra e tema (BARDIN, 2016, p. 135) onde se dá atenção à natural imprecisão linguística pelas

buscas por palavras chave, cujo sentido muda de acordo com a intenção e uso, e aproximar os resultados a um grupo de trabalhos que dialoguem com o contexto da pesquisa.

É preciso notar que o tema não é sinônimo do título do trabalho, mas uma construção norteadora[12], que numa curta frase ou conjunto de recortes possa expressar uma afirmação acerca do assunto e nesse caso da busca, que direcione o olhar da leitura dos trabalhos e a avaliação de sua pertinência para permanência daqueles resultados iniciais entre os resultados que seriam sujeitados à análise, como expressado por Bardin (*ibid*).

Faz-se aqui necessário, ainda que se arrisque uma leitura repetitiva, trazer do projeto, o texto da questão de pesquisa, pois só assim poderíamos prosseguir de maneira fiável aos objetivos que se desejam alcançar com o auxílio do Estado da Arte, como parte de um todo. E assim sendo, vamos à pergunta sobre "Como acontece a interlocução entre Educação do Campo e agroecologia no Projeto Político Pedagógico e na *práxis* docente das escolas localizadas em assentamentos do MST?". Dessa forma, torna-se possível prosseguir com a construção do tema, que auxiliará no processo de seleção dos trabalhos por sua pertinência, relevância e contribuição em relação à pesquisa.

Assim sendo, o conjunto de ideias que orientaram o processo de exclusão ou pertinência dos 35 trabalhos inicialmente coletados, de acordo com os parâmetros do tema, em forma de perguntas, precisam atender aos seguintes aspectos, que formam o próprio tema: a) O trabalho, trata da agroecologia para além de seu uso como técnica de produção agrícola, e orienta-se para o contexto da Educação do Campo?; b) O trabalho discute o projeto político pedagógico no Contexto da Educação do Campo e a dinâmica de suas relações com o Estado e o MST?

O primeiro parâmetro foi eliminatório, e descartou os trabalhos a partir da verificação de que tratavam de estudos pertencentes a outros campos e áreas do conhecimento. Vale aqui

[12] Aqui se faz necessária uma desambiguação da palavra nortear. Dada a importância dos estudos Pós-Coloniais que tem ajudado na construção de um paradigma decolonial, estudos esses que trazem à tona as evidências da subalternização e apagamento cultural das colônias invadidas durante os processos de colonização, muito evidentes na América Central, América do Sul e África (DA SILVA et al., 2014), existe uma preocupação em contextualizar o termo 'nortear', no sentido de oferecer um caminho de orientação, supostamente a um sujeito perdido ou desorientado, em necessidade de encontrar uma direção. E esse Norte seria interpretado como a Europa, o mundo civilizado, na visão colonizadora, o oposto do sul, onde as colônias se encontravam, e o termo permaneceu, hoje sendo interpretado como uma construção pejorativa e evitável. Mas aqui no texto, o termo permanece, ao menos nesse momento, e devido ao meu histórico de atleta, onde durante meu tempo no serviço militar eu participava de corridas de orientação, onde munido de um mapa cartográfico que apresentava apenas o relevo e linhas de nível de uma certa área onde a atividade ocorreria, e uma bússola, instrumento magnético cuja agulha sempre aponta na direção do polo norte magnético do planeta, éramos orientados a partir de um ponto inicial definido, a encontrar a direção e distância do próximo ponto, onde receberíamos novas coordenadas até o próximo ponto e até o final da corrida, onde vencia quem ali chegava e no menor tempo possível. O fator agravante era a existência de vários percursos e pontos diferentes que eram distribuídos em segredo a cada participante, e dessa forma, seguir o companheiro da frente nunca era uma boa ideia.

lembrar que apenas o sistema de buscas da CAPES permite de maneira seletiva e automática, esse tipo de exclusão, os demais bancos de dados receberam tratamento manual, seguindo o mesmo critério. O segundo parâmetro criou um grupo de trabalhos que exigiram uma leitura criteriosa e aprofundada de cada obra a fim de contextualizar sua aproximação ao objeto da pesquisa, produção da síntese das semelhanças aos seus pares e elaboração de uma conclusão do Estado da Arte, estado este vislumbrado como parcela contribuinte para a crítica à qual o projeto se lança.

2.2 O tratamento, Inferência e Interpretação dos resultados

A eliminação de alguns dos trabalhos realizada nesse momento da atividade se deu pelo fato de que tais trabalhos não atendiam à primeira construção do tema, ou seja, citavam as palavras-chave, mas não tratavam do tema da pesquisa em nenhum aspecto que as tornassem relevantes. É interessante notar que houve apenas um caso de repetição nas buscas, onde um trabalho levantado nas pesquisas da CAPES também aparecia na busca realizada no GEPEC. A observação se mostra necessária pois indica uma fragilidade no rigor da comunicação entre os bancos de dados, evidenciando ainda a precariedade no sistema de centralização e arquivamento das teses e dissertações, o que mostra ali não apenas um espaço para melhorias da infraestrutura de divulgação científica, mas uma barreira para qualquer busca exaustiva na tentativa de se obter uma cobertura de todos os trabalhos produzidos nas Instituições de Ensino Superior, o que deixa uma lacuna a ser estudada e uma substancial falha a ser investigada e corrigida. No caso da CAPES, apesar de ser o banco de dados com os melhores recursos de busca entre os utilizados, já deixa transparecer o fato de que a última atualização do sistema digital aconteceu no ano de 2014 (CAPES, 2020a).

E com a exclusão daqueles trabalhos que não dialogam com o tema, encerramos esta fase com os resultados representados no quadro 6, e partimos para a próxima parte, como proposto nesta atividade.

Quadro 6 – Os trabalhos cujos temas dialogam com a pesquisa e onde foram encontrados

Banco de dados Tipo de Material	CAPES	GEPEC	IBICT/BDTD
Dissertação	1	4	1

Banco de dados Tipo de Material	CAPES	GEPEC	IBICT/BDTD
Tese	1	3	1
Totais	**2**	**7**	**2**

Fonte: Bancos de dados da CAPES, GEPEC/UFSCar e IBICT (2020)
Nota: Elaboração própria

Dado este resultado, o próximo passo foi a leitura atenciosa dos onze textos, buscando traços de coesão, que aproximassem os trabalhos, não por serem pesquisas semelhantes, mas por desvelarem em sua produção, aspectos que encontraram eco nos trabalhos de outros pesquisadores. Dessa forma, após a leitura, para além do resumo, os textos puderam ser aproximados e delimitados no campo dos aspectos de três categorias, desenvolvidas a partir da própria leitura do material, e são elas:

a) Currículo na Educação do Campo - categoria que acolhe todos os trabalhos relacionados a pesquisas que evolvem disciplinas específicas, voltadas ao Ensino, mas que ainda assim tratam dos mesmos aspectos gerais, o que envolveu 3 (27,27%) das produções;

b) Formação docente e *Práxis* - onde todos os trabalhos aqui reunidos tratam do currículo e formação de professores e/ou dos aspectos teóricos e práticos de sua atuação nas escolas, também com 3 (27.27%) das produções; e

c) Políticas públicas e contradições - onde se reúnem trabalhos que tratam do movimento das lutas e conquistas travadas entre os movimentos sociais e o Estado, e trabalhos envolvendo o estudo dos ajustes, concessões e dilemas travados dentro do MST, na margem das disputas[13] entre a convivência e o rompimento com o sistema hegemônico do atual sistema de produção, e que somou 5 (45,45%) das produções.

[13] Nota-se aqui, paralelamente, que a definição dessa categoria saltou aos olhos após constatar-se também que dos 11 trabalhos, 9 fazem uso do Materialismo Histórico e Dialético como método de pesquisa, ainda que, amiúde, a declaração do método ocorreu de forma tímida e dissolvida ao longo do texto. Os outros três trabalhos apresentaram conflitos na definição entre métodos, procedimentos e técnicas, fato cuja descrição detalhada provavelmente fugiria ao contexto da pesquisa.

Quadro 7 – Distribuição do trabalho por categorias de aproximação dos temas

Categoria	CAPES T&D	GEPEC - T&D	IBICT
A. Currículo na Educação do Campo	2	1	0
B. Formação docente e *Práxis*	0	3	0
C. Políticas Públicas e Contradições	0	3	0
Total geral	**2**	**7**	**2**

Fonte: Bancos de dados da CAPES, GEPEC/UFSCar e IBICT (2020)
Nota: Elaboração própria

Tendo chegado à razão de os 11 trabalhos selecionados que oferecem pertinência ao estudo, cabe trazer à luz do texto aquilo que, dentro de cada categoria expressa oferece contribuição para a edificação da presente pesquisa, seja naquilo que trazem, tanto quanto naquilo que deixam como lacuna, e assim, ambiente frutífero para o desenvolvimento de outros trabalhos. É pertinente sabermos de antemão alguns detalhes de cada peça científica, como exposto no quadro a seguir.

Quadro 8 – Distribuição das Instituições onde as pesquisas ocorreram, por Região

REGIÃO	INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO DAS PESQUISAS	TIPO		TOTAIS
		D	T	
NORDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	1		**1**
SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS		1	**4**
	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	1		
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	1		
	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	1		
SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2		**6**
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ		1	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL		2	
	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ		1	
TOTAIS		**6**	**5**	**11**

Fonte: Bancos de dados da CAPES, GEPEC/UFSCar e IBICT (2020)
Nota: Elaboração própria
Legenda: D- Dissertação; T - Tese

No quadro 8, a ausência de representação de universidades da região norte e centro-oeste aponta apenas a ausência de trabalhos registrados nos BD das instituições pesquisadas. Isso indica, por si mesmo, a sensível situação em que se encontra o banco de dados e dissertações da CAPES, que por definição da própria instituição anuncia que

> O Portal de Periódicos foi criado tendo em vista o déficit de acesso das bibliotecas brasileiras à informação científica e internacional, dentro da perspectiva de que seria demasiadamente caro atualizar esse acervo com a compra de periódicos impressos para cada uma das universidades do sistema superior de ensino federal. Foi desenvolvido ainda com o objetivo de reduzir os desnivelamentos regionais no acesso a essa informação no Brasil. Ele é considerado um modelo de consórcio de bibliotecas único no mundo, pois é inteiramente financiado pelo governo brasileiro. É também a iniciativa do gênero com a maior capilaridade no planeta, cobrindo todo o território nacional (CAPES, 2020b).

A proposta de centralização e disponibilização dos dados da produção científica iniciou-se na década de 1990, através da facilitação da aquisição de cópias impressas dos trabalhos ali reunidos, e foi só no ano 2000 que o portal foi oficialmente lançado e deu-se início à reunião e distribuição, na forma digital do acervo de trabalhos, na época eram 1419 documentos. O portal, no momento da escrita deste texto, acusa a disponibilidade de 1.213.947 unidades de informação (CAPES, 2020c), em suas mais variadas formas e apresentações, entre elas livros, revistas, materiais monográficos e 414 instituições participantes. Os números impressionam, mas ainda assim a realidade da execução desta pesquisa mostra que existem fragilidades, e nelas espaço para desenvolvimento.

E quanto ao detalhamento autoral dos 11 trabalhos, temos o quadro a seguir:

Quadro 9 – Autoria dos trabalhos, seus temas e instituições de vínculo

AUTORIA	TEMA	TIPO	INSTITUIÇÃO DO AUTOR
Alessandra Luther	Discursos para a educação básica e superior do campo: adestramento ou desenvolvimento rural?	T	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Arlete Ramos Dos Santos	Ocupar, resistir e produzir, também na educação o MST e a burocracia estatal negação e consenso	T	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Edgar Soares Dos Santos	Conflitos de interesse e a escola camponesa: análise das práticas agroquímicas e agroecológicas na visão de jovens estudantes do Assentamento Córrego da Areia, São Mateus – ES	D	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

AUTORIA	TEMA	TIPO	INSTITUIÇÃO DO AUTOR
Janaína Ribeiro De Rezende	Os sentidos da formação em pedagogia da terra o caso das militantes do MST no estado de São Paulo	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Luana Carvalho Aguiar Leite	Contribuições da agroecologia e da politecnia para Educação do Campo	D	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Marcos Antônio De Oliveira	As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno	T	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Marlene Aparecida Comin De Araujo	Educação ambiental nos colégios dos assentamentos organizados no MST: tendências conservadora e crítica	T	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
Mauro Titton	Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST realidade e possibilidades	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Nair Casagrande	A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI as contribuições da Pedagogia da Terra	T	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Naira Estela Roesler Mohr	Formação para o trabalho no contexto do MST	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pedro Coloma Medeiros	O ensino de ciências e a agroecologia no plano de estudos das escolas itinerantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Fonte: Bancos de dados da CAPES, GEPEC/UFSCar e IBICT (2020)
Nota: Elaboração própria
Legenda: D- Dissertação; T - Tese

O que também foi observado durante a leitura do conjunto dos trabalhos, e já notado anteriormente, foi que dos 11 trabalhos selecionados, 9 fizeram uso do Materialismo Histórico e Dialético como sua matriz metodológica, o que mais uma vez mostra a sintonia do conjunto nas discussões e no aspecto contraditório do foco atribuído à Educação do Campo, pelo Estado, e por aqueles submetidos ao controle pelo Estado. Houve também o interesse, ainda que fora do escopo desta pesquisa, de verificar a dinâmica de migração, temporária ou não, de pesquisadores, onde o local citado da realização de sua pesquisa, geralmente também seu estado de residência, encontra-se algumas vezes a longas distâncias, e até em um ente federado diferente do seu. A amostra é muito reduzida, mas aponta esses esforços feitos por pesquisadores para levarem seu trabalho adiante, como mostra o quadro que segue.

Quadro 10 – Local de origem do pesquisador ou objeto pesquisado

Estado onde a pesquisa ou pesquisador/a tem sua origem	Instituição onde a pesquisa foi conduzida	Região onde a Instituição se localiza
Bahia	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	NORDESTE
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	SUDESTE
Espírito Santo	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)	SUDESTE
Paraná	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	SUL
	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	SUL
Rio de Janeiro	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	SUDESTE
Rio Grande do Sul	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	SUL
Santa Catarina	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SUL
São Paulo	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SUL
São Paulo	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	SUDESTE

Fonte: Bancos de dados da CAPES, GEPEC/UFSCar e IBICT (2020)
Nota: Elaboração própria

Apresentadas as informações gerais dos trabalhos selecionados, o próximo passo é a fase exploratória, destinada a invocar dos textos aquilo que deles se pode aproveitar na construção dessa relação entre o que já foi dito, o que resta dizer e o que pode, a partir deles, ser construído, pois como escreveu uma vez Isaac Newton numa carta para Robert Hooke, "se eu fui capaz de enxergar mais longe, foi porque me apoiei nos ombros de gigantes" (THE NEWTON PROJECT, c1675, tradução nossa)[14]. E assim nos lançamos ao que já foi dito, e que agora esperançamos nas contribuições evidenciadas, acrescentar ao valor e relevância desta pesquisa.

E assim, dada a representação do contexto da pesquisa através das categorias em que os trabalhos selecionados foram distribuídos, atividade que auxilia na justificação da razão e no porquê se procede com tal exercício, foi formado o *corpus* desse conhecimento (BARDIN, 2016), cabe agora atribuir voz a cada um deles, no tocante às categorias e à relevância em relação à pesquisa, na qual este Estado da Arte se insere.

[14] Texto original "If I have seen farther, it is by standing on the shoulders of giants".

2.2.1 Currículo na Educação do Campo

Na categoria ‘Currículo na Educação do Campo’, foram reunidos trabalhos onde o estudo de disciplinas específicas, ou seja, com um caráter voltado ao Ensino, em contextos diversos, geograficamente esparsos e politicamente mais ou menos organizados, encontrou semelhanças nas análises e observações dos autores, que convergiam na importância das discussões sobre a agroecologia, seja como disciplina isolada, ou dentro do contexto da Educação Ambiental, mas notada sempre como instrumento e base de formação para uma educação que nutre uma conceituação emancipatória, não como horizonte, mas como prática diária (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020; LEFF, 2012; SOUZA, 2012a; CALDART, 2005). Mas nem sempre efetivada no curso do que se observou.

Araújo (2019) nos mostra a crescente preocupação nos debates sobre a aproximação das Escolas do Campo com a agroecologia no universo dos assentamentos por ela estudados no Paraná. A agroecologia é ali vista não apenas como alternativa ao sistema de produção capitalista, mas como uma potencialidade política, ética e formativa dos indivíduos e do coletivo. A autora busca analisar nos projetos escolares de educação ambiental, que trazem a agroecologia como uma de suas estratégias, a influência, por exemplo, das jornadas de agroecologia, jornadas estas organizadas de maneira conjunta entre organizações não governamentais e o MST, e um pouco mais tarde com a participação do estado através da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER -, empresa pública do setor de agricultura e pesquisa.

As comunidades desses assentamentos, e em especial as comunidades educacionais participaram ativamente da maioria das edições das jornadas, e dessas jornadas a autora reuniu os temas mais discutidos, reduzidos a palavras-chave, e no texto da tese da pesquisadora, esses dados foram apresentados como tabela. Trago na figura que se posta adiante uma representação daquela tabela na forma de nuvem de palavras, onde o tamanho de cada uma delas é definido pelo número de ocorrências dessa palavra nos textos e falas, o que indiretamente sugere a importância atribuída a cada uma como tema.

Figura 2 – Nuvem de palavras baseada na ocorrência de seu uso durante as Jornadas de Agroecologia ocorridas entre os anos de 2001 e 2018

Fonte: Compilação do autor[15]

O percurso do conjunto das jornadas aponta uma transição entre um estágio mais focado na vertente agrícola, mas que caminhou em direção ao aspecto social que a agroecologia envolve, e cresceu, como relatado na 17ª. Edição em 2018, para uma plataforma social, que envolveu vários agentes, e a autora reforça a necessidade de uma visão mais abrangente do que representa o espaço educativo e a relação da Educação Ambiental com esses espaços, uma vez que

> Mesmo admitindo-se a aproximação entre os autores da educação ambiental e as Jornadas de Agroecologia, ainda há um longo caminho a percorrer para que a educação ambiental se materialize nos mais diversos espaços sejam eles de educação formal, informal e não formal articulando-se com a Educação do Campo (ARAÚJO, 2019, p. 78).

Dessa forma, é possível inferir que a agroecologia, tratada nesse caso como um tema da Educação Ambiental dentro dessa perspectiva analisada. É provável que essa via de manifestação da agroecologia, como parte de outra disciplina sofra da mesma reinvindicação, no discurso e na prática da construção de um Projeto Político Pedagógico que abarque um

[15] A figura foi construída utilizando aplicativo online (https://www.wordclouds.com/) a partir do Quadro 5 " Síntese da trajetória histórica das jornadas de agroecologia" (ARAÚJO, 2019, p. 73).

diálogo e uma dinâmica entre a Educação do Campo e a Agroecologia. E a pesquisadora conclui então, a educação ambiental, pensada no Projeto Político-Pedagógico das 16 escolas pesquisadas, mostram o estado de ausência de uma leitura multidisciplinar que instrumente a educação ambiental, e dessa forma a agroecologia, rumo a uma educação de viés emancipatório, e dessa forma, orientadas a atribuir e manter um caráter conservador das propostas até ali observadas.

Medeiros (2018), sob uma ótica não muito diferente, em sua dissertação buscou responder qual era o lugar da agroecologia no ensino de ciências no Plano de Estudos das escolas itinerantes[16] do MST, e apesar de constatar a presença da agroecologia na construção de diversos temas dentro da disciplina de ciências, não encontra a postura multidisciplinar ou a relação da agroecologia com as demais disciplinas, tanto menos na relação entre a educação e a vida dos alunos, fadada a ficar assim, compartimentada como objeto de uma das disciplinas.

Para somarmos ao que já foi trazido acima, Leite (2016) apresenta a agroecologia em sua dissertação pela ótica da politecnia, conceito em Marx, pelo qual a pesquisadora compreende que

> [...] a politecnia é a tentativa de acabar com o antagonismo construído entre o processo de educação estabelecida na instituição escolar e o trabalho realizado pela classe trabalhadora que tem sua força de trabalho explorada em prol da produção e reprodução material da mercadoria nas condições dadas historicamente que produzem riquezas para aqueles que detém os meios de produção, ou seja, os capitalistas (LEITE, 2016, p. 30).

Com este entendimento, a pesquisadora analisa na politecnia três dimensões que acredita serem relevantes na discussão, a dimensão da infraestrutura, ou seja, os recursos tecnológicos que, ao acelerar a habilidade de produção deveria contribuir para a menor exploração do trabalhador, a dimensão utópica, porque cria as condições para uma relação entre educação e trabalho que possibilitam a emancipação dos sujeitos, e a dimensão pedagógica, como instrumento facilitador da reflexão sobre o papel da escola rumo à "formação dos seres humanos a partir da produção e reprodução de suas existências, entendendo como se comportam as relações sociais produzidas historicamente que se organizam na sociedade capitalista a fim de superá-las" (2016, p. 34). E dessa forma, a

[16] Cabe aqui notar, que o termo 'Escola Itinerante' se aplica à organização da escola enquanto a área ocupada ainda é um acampamento, antes de formalizar-se como um Assentamento, onde a escola assume sua situação permanente, em termos de localização (esta desambiguação é explorada na Introdução da dissertação, e esta nota tomará outra configuração).

pesquisadora relaciona a politecnia como veículo pedagógico e sua importância junto à Educação do Campo na formação e manutenção da luta política do Movimento, e além disso, argumenta que a luta pela Reforma Agrária Popular, iniciada em 2014, junto à agroecologia torna esta última uma "possibilidade de reunir teoria e prática na condução dessas transformações no campo e por isso sua contribuição é imprescindível para a construção de uma visão politécnica com vistas à omnilateralidade do ser humano, a partir da transformação social" (LEITE, 2016, p. 107) .

Pelo apresentado, os trabalhos destacados nessa categoria evidenciam as experiências em agroecologia citadas, como um acessório de outras disciplinas relacionadas à Educação Ambiental quando pensadas no Projeto Político-Pedagógico das escolas, e indicam não irem além de sua pertinência pontual nas disciplinas relacionadas às ciências naturais, estritamente no ambiente escolar, desconexa da realidade e cultura que orbitam o ambiente escolar formal onde é posta, ou tratada sobretudo como instrumento de resistência ao sistema de produção do agronegócio e ajustada, conceitualmente, a servir, como indicado nesse último trabalho (LEITE, 2016), como acessório didático ao conceito de politecnia, que se aproxima do ensino técnico, como nas "concepções de educação e de formação profissional protagonizadas, ao longo da ditadura civil-militar das décadas de 1960 e 1970" (CALDART et al., 2012, p. 277), potencialmente tendencioso a esvaziar o viés de contradição e avançar no caminho da assimilação e apropriação da agroecologia, ainda que como conceito, pela hegemonia capitalista.

2.2.2 Formação docente e *Práxis*

Na categoria 'Formação docente e *Práxis'*, foram reunidos trabalhos que tratavam da formação docente dentro da lógica das demandas educacionais do MST, e como essa formação dialogava com a práxis. Buscamos ali elementos que refletissem um projeto histórico de formação que vislumbrasse a superação das relações de produção do conhecimento e da vida impostas pelo modo de produção capitalista. Em virtude de nosso horizonte de lutas de classe, essa *práxis* precisa ser refinada como categoria em nossa busca em sua forma, como vislumbrada por Marx e Engels quando em sua crítica se opuseram à noção capitalista da *práxis* material produtiva dos economistas clássicos do século 18, que acertaram em reconhecer o trabalho humano como fonte de toda riqueza social e valor, mas não alcançaram o aspecto humano transformador inerente a esse conceito, tanto menos a expressão política e a força ideológica subsumidas como potencialidades alienantes e expropriatórias do conceito quando trazido ao campo da formação docente (KONDER, 2020;

LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020; BICALHO; LEITE, 2019; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

A práxis, em nosso exercício enquanto pesquisa, é um conceito historicamente construído a 5 mãos, ou mais adequadamente, 5 mentes, para além daquele reducionismo vislumbrado pelos economistas clássicos, especialmente Adam Smith e David Ricardo. Partindo do idealismo hegeliano desse conceito, Feuerbach abre caminho para a construção de uma materialidade do conceito, que só ganha corpo quando Marx e Engels constroem sua definição de uma "[...] concepção do homem [ser humano] como ser ativo e criador" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 53). A quinta mente que nos auxilia no lastreamento do conceito é Lenin, que "[...] estabelecia – de acordo com Marx e Engels – a unidade entre teoria e prática, entre socialismo e ciência e, desse modo, colocava em seu verdadeiro lugar a *práxis* revolucionária" (*ibid*, p. 56).

Alicerçados na tese XI de Feuerbach, onde Marx afirma a condição de interpretação do mundo não é suficiente sozinha, mas depende da ação de transformá-lo, o que se busca é uma noção de educação, pautada num movimento de resistência e horizonte revolucionário onde, segundo Sánchez Vázquez,

> Na tarefa de transformação social, os homens [e mulheres] não podem se dividir em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de "educadores e educandos". A negação desse dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que permanece ele próprio subtraído à mudança – implica a ideia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito. Ao transformar a natureza – dirá Marx em outro lugar – o homem transforma sua própria natureza, em um processo de autotransformação que jamais pode ter fim. Por isso, jamais poderá haver educadores que não requeiram, por sua vez, ser educados (*ibid.*, p. 151).

O contexto de aproximação dos trabalhos se dá nesse campo, das afirmações da importância da educação e do trabalho no conjunto das frentes de luta e resistência do MST e na concepção de uma educação libertadora e no campo dos objetos dessa pesquisa frente a seu tema.

A pesquisadora Rezende (2010) traz em sua dissertação intitulada "os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo", a discussão sobre o papel do curso de Pedagogia da Terra nas vidas de 11 formandas desses cursos e os desdobramentos ao longo de suas vidas. Segundo a pesquisadora, Pedagogia da Terra foi o nome atribuída à iniciativa de formação nos cursos de Licenciatura Plena em

pedagogia, financiada pelo Pronera. A pesquisadora observa os sentidos da formação na vida dos sujeitos pesquisados e nota que

> [...] a construção do que Mészáros (2008) chama de indivíduo social, visto que para além dos ganhos pessoais, inerentes da formação, as pedagogas afirmam assumir um compromisso com a comunidade e com o Movimento, de modo a socializar a formação adquirida nos cursos formais. Assim, notamos que até nos sentidos da formação que revelam interesses individuais das entrevistadas, como incremento na escolarização ou valorização da militância, esses aspectos são investidos em prol da coletividade, que nesse caso é a qualificação da atuação no MST e no setor de educação, especificamente. Em suma, podemos concluir que os sentidos atribuídos à formação relacionam-se a continuidade da contribuição que as pedagogas da terra formadas oferecem ao Movimento, a fim de retribuir os investimentos político e pedagógico aplicados nelas. E, consequentemente, os usos dos elementos fornecidos pela formação em Pedagogia da Terra são destinados à atuação delas no MST e no setor de educação (REZENDE, 2010, p. 112).

Dessa forma, saltam dos textos os aspectos da militância e o espírito da contribuição à comunidade dos assentamentos aos quais as egressas constroem seu pertencimento, e o papel da continuidade da formação, para além do empenho pontual da formalidade imposta pelo curso de licenciatura em pedagogia.

Titton (2016a) em seu trabalho '*Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades*', busca evidenciar as contradições entre a raiz emancipatória dos fundamentos da luta do MST e a organização do trabalho pedagógico, usando o conceito de 'trabalho alienado' como elemento balizador na pesquisa e considerando as determinações das políticas neoliberais do tempo histórico em que a pesquisa e os sujeitos se situam.

O pesquisador conclui que,

> [...] o processo de formação de educadores do campo, em especial a formação de professores via Curso Pedagogia da Terra é estratégico para os Movimentos de Luta. No entanto, necessita de muita atenção à formulação destes projetos, podendo assegurar-se uma proposta de formação mais avançada na direção do interesse dos que lutam pela superação do capital e de suas determinações no processo de formação
> humana. Neste aspecto, é imprescindível apropriar-se de uma teoria que possibilite apreender o real enquanto concreto pensado, possibilitando com isso identificar os rumos da ação humana para a transformação desejada (TITTON, 2016a, p. 141).

O pesquisador ainda indica a necessidade de um olhar atento ao aspecto reformista atribuído às esquerdas políticas, que "[...] relegaram a perspectiva do projeto histórico socialista para privilegiar estratégias e táticas para humanizar o capitalismo, extravagante tarefa que a história demonstrou ser impossível de concretização" (*ibid.*, p. 139).

O que se evidencia nas conclusões do pesquisador são os avanços observados na organização do trabalho pedagógico em escolas localizadas em assentamentos são fruto, em parte, do trabalho coletivo de organização dessas escolas, na articulação da escola com a vida nos assentamentos e aponta a necessidade constante de aprofundamento nas relações trabalho-educação, sob o aspecto educativo do trabalho.

Casagrande (2007) nos apresenta '*A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra*', onde a pesquisadora, num contexto muito próximo da pesquisa anteriormente citada, busca evidenciar a materialização do caráter revolucionário e as possibilidades que surgem da organização do trabalho pedagógico direcionado na formação e construção de princípios "que orientam uma teoria pedagógica articulada a um projeto de formação de educadores e um projeto superador das relações de produção do conhecimento e da vida imposta pelo capitalismo" (CASAGRANDE, 2007, p. 7). A pesquisadora ainda nota o importante papel da prática pedagógica na formação dos educadores à luz da filosofia da práxis, no confronto da lógica mistificadora do capital, desafiando a forma de dominação pela internalização da educação capitalista, mesmo agindo dentro da lógica do sistema formal de educação, mas rumo à uma "atividade de contra-internalização" (*ibid.*, p. 273).

2.2.3 Políticas Públicas e Contradições

No espírito das buscas realizadas por este exercício, nos deparamos com 5 trabalhos cujas temáticas orbitam o conjunto de contradições que emergem do exercício de aproximação da lógica emancipatória construída e trabalhada no MST e a necessidade de aproximação com o sistema formal de educação imposto pelo modo de produção capitalista. São analisados aspectos diversos dessas contradições e seus desdobramentos evidenciados na prática das relações sociais que se constroem dentro da lógica capitalista.

Oliveira (2008) em '*As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno*', que estuda a fundamentação de projetos de educação voltados aos Povos do Campo, busca analisar o quanto esses projetos se aproximam do ideário pós-moderno e se afastam das categorias do Materialismo Histórico e Dialético. O autor evidencia, em sua análise, que esses projetos se pautam

> [...] na supervalorização dos saberes, da prática, do cotidiano, do concreto entendido como realidade empírica imediata e da participação dos pais e da comunidade nos assuntos da escola; na centralidade da categoria cultura

> como formadora do ser humano; na noção ampla de currículo e de escola; no utilitarismo; no pragmatismo; no ecletismo; e no idealismo e no existencialismo. Pedagogicamente, estas características pautam-se em nítidos vieses neoescolanovistas, neoconstrutivistas e neo-tecnicistas, definindo seu caráter neo-produtivista. Assim, embora não seja a intenção, pelo menos de forma explícita, de seus propositores, estes projetos apresentam mais aproximações a certas categorias oriundas das filosofias pós-modernas, que do materialismo histórico e dialético de base marxiana (OLIVEIRA, 2008, p. 20).

Esta é uma visão que destoa muito de nossa interpretação quanto à Educação do Campo, mas o trabalho ainda se encaixa em nossas buscas para a construção desse Estado da Arte porque o autor traz à discussão os processos de pensar a educação rural como modelo oriundo do conjunto de políticas públicas elaboradas no período desenvolvimentista, que criou o caminho para a Revolução Verde, e do aspecto controlador que rodeia o conceito de 'agricultor familiar', como sujeitado ao agro, pois segundo o pesquisador,

> Estes paradigmas de pensamento (neoweberiano e neopositivista) reciclam o pensamento desenvolvimentista uspeano, pois permitem a estes dizerem, a exemplo do que falava esta escola desde o período de 1960, que a base de transformação da agricultura não depende de alterações estruturais nas suas formas de produção, mas na mudança da base técnica. Como visto, o pensamento típico uspeano permitiu à versão militar da ditadura burguesa no Brasil condicionar as políticas do Estado para o agro, no sentido de seu condicionamento à acumulação capitalista via adoção da base técnica da "revolução verde", o que lhe permitiu uma "modernização conservadora". Implantado o capitalismo, passado o período do "milagre econômico brasileiro" da década de 1970, os persistentes e crescentes problemas causados por este modelo, tanto a continuidade do êxodo rural, quanto os problemas ambientais, deixando mais claros os problemas deles derivados, e num contexto de crise do regime de acumulação -desgastado, portanto, o poder ideológico da base técnica da revolução verde, este pensamento se volta para a busca de outra base técnica como solução para os problemas do agro. Esta nova base técnica estaria na construção de um novo ator social para o agro, agora um agricultor familiar, com novas técnicas de produção ou numa agricultura familiar, que se esforçaria para a construção e exploração de seu território tendo como base o desenvolvimento de produtos que levariam em conta os valores e características típicas deste. Estas proposições, portanto, se estabelecem como neodesenvolvimentistas porque permitem continuar dizendo que não mais há necessidade de alterações estruturais no agro mas, sim, que seu futuro deve ser pensado dentro dos marcos das possibilidades de um desenvolvimento dentro da ordem (*ibid.*, p. 438).

Já a pesquisa de Mohr (2006), intitulada '*Formação para o trabalho no contexto do MST*', busca evidenciar o quanto há de emancipação na proposta de educação defendida pelo MST, que em sua natureza de resistência e luta social, submete-se a essa luta dentro dos horizontes de uma sociedade de classes. O que a pesquisadora constata é que,

> De acordo com as linhas estratégicas defendidas pelo Movimento, o modelo tecnológico da agricultura implantado nas últimas décadas no Brasil, que tinha como propaganda a modernização, só serviu para gerar concentração da riqueza de um lado e miséria e exclusão de outro, não servindo para a causa do próprio Movimento. Por isso, a defesa da agricultura ecológica e cooperativa que visa, além dos aspectos ambientais, reduzir a dependência do mercado, tanto dos meios de produção como dos alimentos que a família utiliza. [...] Nesse conjunto de linhas estão indicadas, por um lado, aquelas que visam diminuir o poder do capital sobre as pessoas, como a agricultura de subsistência, a produção agroecológica e de sementes. Mas por outro, tendo clareza de que, no atual momento histórico, as pessoas necessitam de uma renda monetária, aponta linhas estratégicas para comercialização, de preferência na forma cooperada. Essas linhas se darão de acordo com o potencial de cada região. A necessidade de se relacionar com o mercado parece não ser a estratégia principal, mas conforme o setor de produção, precisa ser considerada.
> Nessa direção, existe a expectativa de que os cursos qualifiquem pessoas que pensem na produção cooperada, ecológica e de subsistência, mas ao mesmo tempo, que implementem atividades produtivas para comercialização, ou seja, sob a ótica do capital (MOHR, 2006, p. 126).

O que nos chamou atenção quanto à relevância dessa pesquisa foi o registro daquele momento histórico, que indicava a contradição entre o que o MST buscava em seus processos de formação e a realidade do modelo de produção agrícola adotado pelos assentados pesquisados, que viam na teoria um caminho emancipatório, mas continuavam presos à lógica do mercado nas suas práticas agrícolas, evidenciando a ruptura entre a teoria e a prática. Mas lembremos aqui que o momento histórico aqui retratado é o do ano de 2006.

Já na tese de Luther (2019), '*Discursos para a educação básica e superior do campo: adestramento ou desenvolvimento rural?*', a pesquisadora realiza um estudo teórico sobre as contradições entre os modelos de educação destinada aos povos não citadinos, e da importância da relação transversal da disciplina geografia, de forma que a pesquisadora conclui que,

> O paradigma da Educação do Campo faz com que a geografia deixe de ser uma disciplina escolar ou componente curricular, para atender a temas transversais recorrentes nos projetos educativos e legislação. Os conceitos de território, territorialidade, poder, espaço e tempo, natureza, meio ambiente, colonial idade e dinâmica cultural são caros da geografia, mas pertencem a todas as ciências sociais e humanas. A ciência geográfica é vasta, se manteve isolada de outras disciplinas, parecendo muitas vezes uma disciplina fronteiriça, que limita os saberes e se apropria de conceitos. Será essa a razão para que a geografia ainda não esteja representada na Educação do Campo como área científica colaborativa? Visto que a interdisciplinaridade só avança quando as disciplinas dialogam sobre o mesmo tema utilizando o mesmo olhar metodológico (LUTHER, 2019, p. 210).

Além dessa importante contribuição quanto à pertinência da geografia como auxiliar no modo de pensar a Educação do Campo, a pesquisadora ainda traz uma importante nota quanto à transição da Educação do Campo, do pensar teórico à sua prática, quando afirma que,

> A Educação do Campo no Brasil estabelece outra forma de olhar para a educação, mas vem sendo cooptada (termo utilizado por autores para denunciar esse fato) por discursos institucionais e empresariais. A educação que foi pensada para o camponês agora também se torna viável para o empreender do agronegócio do tabaco, por exemplo. A pedagogia da alternância cria internatos ou coloca estudantes em alojamentos universitários, encarcera os estudantes para, a partir do movimento entre comunidade – escola – propriedade, aprendam a ser profissionais da agricultura e da pecuária. Os discursos constroem novas identidades – o novo rural – o agricultor familiar – o desenvolvimento territorial sustentável – conceitos e concepções para formar e adestrar os sujeitos da escola obrigatória (*Ibid.*, p. 214).

Os temas sobre território, cooptação dos instrumentos de resistência e luta, diferença e diversidade são tratados na pesquisa e são muito caros em todo o processo de formação, reafirmação e modo de pensar a Educação do Campo.

Santos (2017d) em sua dissertação intitulada '*Conflitos de interesse e a escola camponesa: análise das práticas agroquímicas e agroecológicas na visão de jovens estudantes do Assentamento Córrego da Areia, São Mateus – ES*', através de uma pesquisa de campo, analisa os limites e alcances da práxis pedagógica aliada à prática do trabalho agrícola das famílias do assentamento, onde

> [...] o ponto de partida e de chegada da análise dessa realidade foi o conflito entre esses dois modelos de agricultura expresso no descontentamento dos jovens estudantes da Escola Camponesa, cujo projeto político pedagógico se opõe ao modelo do capitalismo no campo e defende a agroecologia. Trata se de um debate que nasce do enfrentamento de três questões cruciais para os educadores e educadoras da Reforma Agrária: a primeira diz respeito à relação entre a Educação do Campo e a Saúde Ambiental; a segunda, a relação entre a utilização de práticas agroquímicas no assentamento e suas consequências; a terceira a relação entre a práxis pedagógica desenvolvida pela escola do assentamento e o projeto agroecológico defendido pelo MST (SANTOS, 2017d, p. 8).

O autor relata os conflitos e contradições entre um projeto político pedagógico que busca estabelecer uma constante discussão sobre os impactos deletérios do agronegócio sobre a vida dos assentados e a luta pela manutenção e uma práxis que verdadeiramente se traduza num processo de resistência à ofensiva capitalista e seu método de produção agrícola, o agronegócio.

E finalmente, Santos (2013a), em seu estudo '*Ocupar, resistir e produzir, também na educação! O MST e a burocracia estatal: negação e consenso*' busca evidenciar as contradições que brotam na interface das relações entre a burocracia estatal da educação e o sistema de gestão educacional do MST, irremediavelmente imerso na lógica capitalista e onde o gestor educacional vive constantemente sujeito à necessidade de encontrar equilíbrio entre a negação e o consentimento em seu exercício de diretor/coordenador, o primeiro sujeito à burocracia do capital e o segundo à lógica de organização própria do MST.

A pesquisadora também discursa sobre a diferença conceitual entre o modelo burocrático de organização dentro do capital e aquele desenvolvido pela dinâmica do movimento histórico do MST, onde a palavra burocracia em muito se distancia da prática organizativa do MST, a ponto de a pesquisadora recorrer a uma de suas contribuições anteriores, onde apresenta o conceito de Racionalidade Coletiva, que segundo a autora,

> [...] representa um novo estágio de desenvolvimento na organização dos trabalhadores (MST), como estratégia de luta para se inserir, de forma mais digna, no sistema capitalista, visando, no futuro, superar esse sistema de governo. Compreende-se que esse movimento dos contrários, como alternativa de luta do MST para, no futuro, superar o sistema capitalista, produziu novas formas de gerir o processo de organização interna, uma vez que ele tem buscado excluir, teoricamente, as relações verticalizadas, optando por um processo de tomada de decisões coletivas (SANTOS, 2013a, p. 272).

A pesquisadora ainda evidencia um paradoxo nessa interface com o Estado, onde os aspectos fundantes do MST encontram conflitos em sua prática, e afirma que,

> O socialismo preconizado no surgimento do MST tem a teoria marxista como arcabouço teórico, que determina um enfrentamento ao sistema capitalista, e não sua adequação, e tem clareza de quais estratégias deverão ser utilizadas para que a luta de classes aconteça. Todavia, foi evidenciada nesta pesquisa, uma crise de paradigmas no Movimento, uma vez que foi constatado que, enquanto algumas lideranças da direção nacional afirmam que o MST luta por um novo modelo de sociedade, o qual não se define como socialista, e nem como marxista, mas que ainda está sendo construído, ainda está em movimento por meio da luta dos trabalhadores do país, os dirigentes estaduais ainda afirmam que o MST tem como meta alcançar uma sociedade socialista, apesar de estar se aliando ao Estado e ao capital. Ou seja, predomina a teoria marxista no entendimento dos dirigentes estaduais, apenas teoricamente, porque na prática foi constatado um atrelamento ao capital e à burocracia estatal, e não existe consenso entre as lideranças nacionais e estaduais. Ao que parece, esse ecletismo teórico e a ausência de um parâmetro que norteie a luta do MST, pode levá-lo a se institucionalizar cada vez mais (*Ibid.*, p. 289).

O direito à educação pública e o acesso à terra são instrumentos constantes na luta de reinvindicações junto ao Estado, o mesmo Estado que favorece o latifúndio e estabelece limites nessa relação de forças. A peculiaridade do MST como movimento, é a de que a educação funciona para além dos limites da sala de aula, é um exercício constante na construção da identidade política de seus membros.

2.3 Breve consideração quanto aos achados

O exercício de elaboração deste Estado da Arte teve como princípio o fato de ser parte das atividades de uma das disciplinas do mestrado ao qual o autor desta dissertação se submeteu, e o resultado a que chegamos mostra a importância desta construção. Importância essa que extrapola a função imediata de tal exercício, uma vez que sua execução aponta a fragilidade do sistema de recuperação de informações dos bancos de dados de teses e dissertações das instituições educacionais deste país, apontando falhas em algum ponto dos processos de envio, centralização, armazenamento e recuperação através dos sistemas de buscas desses bancos de dados. Isto posto, assume-se conscientemente o caráter inconclusivo sobre os achados que se aproximam do tema desta pesquisa. O que não diminui sua importância, mas atribui um predicativo, de um estado da arte 'possível', dadas as limitações tratadas no início do capítulo. O reparo de tais deficiências se deu pela busca e acesso a outros trabalhos, que foram citados ao longo da construção de toda a dissertação.

Por outro lado, ainda é notável o quanto os achados contribuem para reforçar a importância e relevância acadêmica e social do tema, pois ao caracterizar-se como inédito, o tema e seus objetivos encontram ressonância, ainda que fragmentada, em cada um dos trabalhos analisados, e a partir daquilo que já foi escrito pelos outros pesquisadores, constrói-se como pesquisa, na intenção de contribuir para o entendimento e elaboração de uma prática transformadora fundamentada num entendimento e interpretação das múltiplas determinações da realidade concreta.

CAPÍTULO III

3 O ESTADO, O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: DOMINAÇÃO, CONTROLE E RESISTÊNCIA

"O açúcar é doce
pros donos dos canaviais.
Pra nós ele é azedo e amargo
Que nem dá gosto"[17]

Dado nosso referencial marxista, é preciso tecer algumas construções quanto às questões teóricas relevantes no trato de nosso objeto e dessa forma, comecemos pelo Estado, como instrumento de dominação e controle, e as repercussões e implicações dessa leitura no caminho de nossa pesquisa. Sendo assim, como um ponto de partida no desenvolvimento de nosso raciocínio frente às lutas, reinvindicações, conquistas e histórias, quase sempre banhadas de sangue, poderemos compreender o que é esse Estado em nossa totalidade, ou seja, a relação Educação-Trabalho. Durante o curso do capítulo, faremos breves notações sobre a reação popular e resistência quanto às ações das forças hegemônicas nesse campo de disputas, e no final do capítulo teceremos com mais riqueza a teia de respostas, enfrentamentos e lutas a partir da perspectiva daqueles geralmente considerados meros receptores das ações do Estado. Os capítulos 3 e 5 trarão, junto de sua narrativa, detalhes sobre aspectos que compõem o conjunto de objetivos específicos da pesquisa já contrastados com os achados obtidos pelos instrumentos de pesquisa utilizados. A escolha desse formato de narrativa busca evidenciar o horror imposto pelo modelo de produção capitalista sobre os Povos do Campo, e oferecer, logo em seguida, uma construção das forças de resistência dos sujeitos envolvidos na luta pela preservação do modo de vida e produção dos Povos do Campo, que são, em última análise, um fragmento da resistência e enfrentamento que vislumbram um horizonte da luta maior, a luta de classes, travada entre a classe dominante, burguesa, e a classe trabalhadora, o proletariado. O capítulo é uma longa noite escura, cheia de horrores, mas com a promessa de um amanhecer ensolarado, bem ao gosto dos girassóis, que aliás, são o símbolo da educação pensada pelos e para os Povos do Campo, fruto das reações, resistências e conquistas desses povos.

[17] Fala da personagem fictícia Flor-de-Nice dos Santos, uma bóia-fria de família trabalhadora migrante, precariamente empregada na monocultura de cana-de-açúcar, retratando a dupla luta no trabalho árduo e na resistência ao trabalho feminino nesse tipo de atividade no interior do estado de São Paulo, na obra 'Açúcar amargo', de Luiz Puntel – Editora Ática – São Paulo, 1986. A Série vaga-lume, lançada pela editora em 1973, em plena ditadura civil-militar, permaneceu publicando obras de escritores brasileiros até 2013, totalizando 91 volumes. Açúcar Amargo permaneceu como uma das mais vendidas, chegando à sua 17ª edição em 2021. A série foi escolhida por inúmeras escolas, como suplemento de atividades para os estudantes. Este pesquisador realizou sua leitura no mesmo ano de lançamento, 1986. A editora hoje faz parte do grupo de conglomerados que atendem, inclusive, ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

É importante destacar a questão da violência imposta pelo Estado nessas lutas, pois como bem registrou Marx (2017a), a violência é a parteira da história, e a acumulação primitiva, através de instrumentos de desapropriação, separou e ainda separa de um lado, aqueles que se apossam de bens e dos meios de produção, e do outro lado, aqueles aos quais, despossuídos de tudo, só resta engrossar a fileira dos trabalhadores, miseravelmente sujeitos à sorte de encontrarem alguém interessado no seu produto, o trabalho. Essa submissão miserável ao trabalho é frequentemente disfarçada, onde os grilhões e algemas permanecem até hoje enfeitados e enfeitiçados por um canto da sereia, uma força da qual trataremos adiante, e que se apresenta de várias formas, como alienação e ideologia, disfarçadas na propaganda.

Dessa maneira, como prática quando se escolhe o Materialismo Histórico e Dialético como método, é importante nos debruçarmos sobre a aparência das coisas em busca de sua essência, desvelando as imbricações inerentes do ser humano como ser social através dessa "relação de transformação da natureza pelo trabalho humano, processo em que o próprio homem se transforma, criando e recriando processos dinâmicos, contraditórios e conflitivos" (TITTON, 2016b, p. 189). Tratemos de cada um desses entes que constituem a base teórica de nossa argumentação.

Partamos do geral, desse Estado, da noção aparente de sua neutralidade, sua existência eterna e necessária, e misticamente atemporal, e como se refletem e materializam nele, os interesses das forças dominantes de manutenção e controle de sua hegemonia. Apesar de o Estado estar sempre presente na forma de organização da produção capitalista, é preciso termos consciência de que o Estado é, dentro do desenvolvimento histórico da humanidade, um produto da ação coletiva dos homens e de sua forma social, e não o seu demiurgo. Para justificar tal afirmação, basta que se

> Pegue determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens e terá determinada forma de comércio e de consumo. Pegue determinados graus de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo e terá determinada forma de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, determinada sociedade civil. Pegue determinada sociedade civil e terá determinado Estado político, que não é mais que a **expressão oficial da sociedade civil** (MARX, 2017b, p. 188, grifo nosso).

É nesse entendimento de 'expressão oficial da sociedade civil', que podemos identificar que o Estado é o resumo manifestado dessa sociedade, sua consequência. Ou seja, é a forma como uma sociedade se constitui que molda o Estado, não o contrário. É este o Estado ao qual nos referimos, um cenário onde as formas sob as quais os homens realizam a

sua produção, seu consumo e suas trocas, transitórias e históricas, e que existe num constante exercício de atritos e contradições entre os que detêm as estruturas de produção e reprodução de suas próprias riquezas e aqueles que possuem apenas a sua força de trabalho como moeda de troca.

Isso nos remete ao Estado como unidade tanto determinante na forma, quanto mediadora na ação das relações de troca entre os donos dos meios de produção, com aquilo que é produzido (as mercadorias) e aqueles que produzem essas mercadorias, os trabalhadores, que trocam seu trabalho (também uma mercadoria) pelos meios de manutenção e de sua sobrevivência (salário para o consumo, inclusive daquilo que produzem). Mas entender como o Estado atua nessa mediação é o caminho para entender o que torna o Estado uma criação capitalista, fruto dos processos e relações sociais específicos ao seu modelo de produção. É a isso que precisamos nos fundamentar nesse momento para avançarmos com seus mecanismos mediadores junto ao trabalho e à educação, tomando ambos como mercadorias.

A história do desenvolvimento inicial do conceito de Estado esteve sempre atrelada às relações desenvolvidas de troca, desde suas formas mais primitivas até suas manifestações atuais, o que nos permite entender e afirmar que "numa sociedade capitalista, a identidade de tudo com tudo é mercantil" (MASCARO, 2013, p. 22) e é o processo dessa construção que nos interessa.

O Estado, ainda em sua forma anterior à capitalista, como bem nos ilustra Engels (2017), tem suas estruturas edificantes presentes no período em que os gregos entram para a história, onde o direito materno, com a linhagem familiar até então definida pela única certeza de que o parto lastreava a hereditariedade sanguínea e a herança, vinha sendo usurpado e substituído pelo direito paterno, edificado na invenção da monogamia, conceito que se estabeleceu a fim de atender às necessidades de acumulação de riquezas pela herança, e formando assim as bases da acumulação fora do seio familiar de nascimento, permitindo relações de troca e posse para além das unidades tribais, acumulação que se consolida com o surgimento da propriedade privada.

Nessa época, ainda segundo o mesmo autor, com o crescimento constante das aldeias, tribos e comunidades, o sistema de produção e trocas se modernizava e se desenvolviam ali formas de relações entre esses grupos, que distante das antigas relações sanguíneas, precisavam agora se firmar em relações sociais. Era preciso manter alguma ordem para a manutenção dessas relações, que já envolviam mecanismos coletivos e estruturas físicas de sociabilidade, como a religião; cemitérios; combate à violência; controle da monogamia pelo

casamento e, por conseguinte, a paternidade por descendência e a herança; a propriedade privada dos meios de produção, e o direito de eleger e destituir controladores e mantenedores dessa estrutura.

O que se pode observar de tudo isso é que,

> Em resumo, a riqueza passou a ser valorizada e respeitada como bem supremo [...]. Só faltava uma coisa: uma instituição que não só protegesse as novas riquezas individuais [...], que não só consagrasse a propriedade privada, [...] e declarasse esta consagração como a finalidade mais elevada da comunidade humana, mas também imprimisse o selo do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras e, portanto, a acumulação cada vez mais acelerada das riquezas; uma instituição que não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade de classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar aquela que pouco ou nada possuía e a dominação da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Foi inventado o Estado (ENGELS, 2017, p. 138).

E desse berço de formação, ainda primitivo, se desenvolvem as divisões mais rústicas do trabalho, e a produção de bens aumenta a ponto de não mais permitir as trocas diretas, e uma vez que trabalhadores e produtores envolvidos em seus processos de transformação de matérias-primas em mercadorias, surge a necessidade de um terceiro grupo, o dos atravessadores, que apossados das mercadorias dos produtores e diante do interesse dos compradores, geram seu ganho da exploração de ambos, pela forma de comerciantes, que

> Sob o pretexto de poupar aos produtores da fadiga e dos riscos da troca de produto, de colocar à venda seus produtos até nos mercados mais distantes, e de tornar-se assim a classe mais útil da sociedade, forma-se uma classe de verdadeiros parasitas sociais, [...] ocupando, por isso mesmo, do decurso desse período da civilização, uma posição permanente de maior destaque e logrando um domínio cada vez maior sobre a produção [...] (ENGELS, 2017, p. 206).

Os comerciantes se tornam então indivíduos indispensáveis nessas engrenagens, e com a geração e circulação cada vez maior de riquezas, surge o dinheiro, a moeda cunhada. E se o comerciante é o atravessador entre o produtor e o comprador, o dinheiro surge como a encarnação do atravessador, mas entre as trocas, agindo como representante do valor de troca, ou seja, o valor agregado dos custos de produção e mais o lucro tanto do produtor quanto do parasita, ou melhor dizendo, do comerciante. O dinheiro "contém, escondidas em si, todas as outras mercadorias, é o instrumento mágico que [...] pode se transformar em todas as outras coisas desejadas e desejáveis" (*ibid.*). O domínio do mundo da produção firmou-se nas mãos do comerciante e o culto ao dinheiro, ali se garantia. O dinheiro vira um Deus, capaz de encarnar-se em qualquer forma, num mundo de mercadorias. Essa ascensão do valor de troca,

e sua prevalência e distanciamento sobre o valor de uso nos será instrumento de apoio quando mais adiante, tratarmos da educação.

Nosso pequeno histórico se consolida em sua relevância por um próximo estágio na geração de riquezas, a riqueza da posse de terras. Com a monogamia e a hereditariedade patriarcal, a acumulação de terras por herança permite sua alienação dos antigos possuidores, o chão onde se pisa virou mercadoria, e com o desenvolvimento dos conceitos de dívida, juros, penhor e hipoteca, as eventuais crises e perdas entre comércio, produção e demanda, promoviam a mudança de propriedade entre credores e devedores, e a acumulação de riquezas se concentrava em poder de grupos cada vez menores, de forma sistemática e violenta.

Esse é um princípio fundamental do conceito da assim chamada acumulação primitiva, nesse caso, dado nosso foco da pesquisa, a expropriação do trabalhador direto (o camponês que produz em suas terras) pela conversão de seus meios de vida em capital, subordinando esse trabalhador à produção de mais valor, ou seja, esse indivíduo expropriado de seus meios "só pode trabalhar com sua permissão [do novo proprietário], portanto, só pode viver com sua permissão" (MARX, 2012, p. 24). Ou seja, ainda que o trabalhador continue exercendo a mesma atividade de antes, essa atividade perde seu caráter de necessidade vital que atente aos interesses imediatos desse trabalhador, e se transforma em interesse imediato do empregador que atende à sua necessidade de constantemente gerar ganho, riquezas, e assim, mais valia. A essa altura se percebe que o Estado é um produto da sociedade, de um determinado estágio de seu desenvolvimento, e apesar de surgir dela, se coloca agora, e mais fortemente, acima dela, a fim de mantê-la dentro dos limites de uma ordem, ainda que seja preciso lembrar que apesar de firmar-se sobre uma base de semelhanças, o conceito de Estado muda de acordo com o território, e não sendo homogêneo, seria errôneo tratarmos a atual configuração em que nos encontramos como um "Estado atual", mas lembrando que

> [...] os diferentes Estados dos diferentes países civilizados, apesar de suas variadas configurações, têm em comum o fato de estarem assentados sobre o solo da moderna sociedade burguesa, mais ou menos desenvolvida em termos capitalistas. É o que confere a eles certas características comuns essenciais. Nesse sentido, pode-se falar em "atual ordenamento estatal [*Staatswesen*]" [...] (MARX, 2012, p. 42, grifos do autor).

Tal ordem criou, por exemplo, as forças armadas, tirando das mãos dos súditos, as armas e o controle dessa ordem, interna e externamente. Tal controle já se fazia necessário dada a discrepância entre o número de cidadãos privilegiados por suas riquezas e seus escravos. Em Atenas, por exemplo, "[...] havia 90.000 cidadãos [...] em relação aos 365.000 escravos[...]. O exército popular [...] era uma força pública aristocrática contra os escravos e

assim os mantinha submissos" (ENGELS, 2017, p. 212). Ali se desenvolvia mais uma estrutura de manutenção do Estado, a força humana de coerção, e suas estruturas físicas de cárcere, que precisavam ser financeiramente mantidas através de impostos, e assim o Estado se firmava pelo respeito espontâneo e indiscutível, acima da sociedade que o criara e responsável pelo controle na resolução das crises e contradições que nele se instalavam, mesmo quando frequentemente geradas por ele mesmo.

O que basicamente separa essa organização estatal primitiva e que depois evoluiu e se caracterizou como feudal, do Estado que conhecemos hoje, é o fato de que naquele, a riqueza determinava diretamente a classe dominante que controlava o Estado politicamente e dominava seu povo, ainda constituído em sua maioria por escravos. O novo Estado, moderno, tem o modelo político representativo, que intermedia e representa a classe dominante como o "instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital" (*ibid*., p. 213).

O traço marcante, que liga as diversas formas primitivas de Estado até a nossa concepção moderna de república democrática[18], é a predominância do papel do Estado como entidade protetora dos privilégios dos detentores de riquezas, tanto das relações conflitantes e contraditórias entre as organizações maternas e o patriarcado, quanto entre os senhores feudais e seus súditos, e modernamente entre os trabalhadores e seus empregadores, ou numa leitura marxista, os proletários e a burguesia. E tudo isso acompanhou o desenvolvimento da mercadoria. Mas é necessária ainda uma forma específica desse controle exercido pelo Estado, uma forma entre mercadoria, produtor, trabalhador e comerciante, que tornaria o Estado um agente verdadeiramente externo a essas relações diretas, pois

> Somente quando as classes economicamente dominantes não tomam diretamente nas mãos o poder político, é que se torna possível a própria sociabilidade do capital. A coerção física em mãos alheias à burguesia permite a própria valorização do valor, nos termos capitalistas. Além disso, a conformação de apropriação do capital e da mercadoria e a segurança dos vínculos nas trocas só se realizam mediante o investimento de juridicidade às subjetividades. Assim, as formas valor, capital e mercadoria transbordam, necessariamente, em forma política estatal e forma jurídica (MASCARO, 2013, p. 23).

[18] Partindo de nosso título nesse capítulo, e dentro de um aspecto de dominação, uma república democrática se constitui na ideia de que, "enquanto a democracia tem no seu cerne o anseio da massa por ter mais, o seu desejo de igualar-se aos que possuem mais bens do que ela, e portanto é um regime do desejo, a república tem no seu âmago uma disposição ao sacrifício, proclamando a supremacia do bem comum sobre qualquer desejo particular" (RIBEIRO, 2000, p. 13–26), ou seja, contraditoriamente, a reprodução desse sistema se dá numa relação onde o dever sempre se impõe ao desejo, à vontade.

É nessa relação de origem entre a forma política e a forma jurídica que se encontra o instrumento primordial de controle social pelo Estado, através de sua lógica de perpetuação dos modos de reprodução econômica capitalista, "as formas política e jurídica não são dois monumentos que agem separadamente. Elas se implicam" (*ibid*., p. 39). É quando o Estado sai de uma dinâmica de controle social direto, como ocorria nas sociedades escravagistas e feudais, que ele se levanta sobre os exploradores e explorados, e revela mais claramente o aspecto especificamente capitalista de suas formas política e jurídica contemporâneas.

Surge o conceito de sujeito de direito, o indivíduo, pertencente a um determinado Estado, submetido às suas regras e permitido ao gozo de seus direitos, enquanto se mantém caracterizado como tal. É a obediência voluntária, reforçada na alienação, enraizada no medo, e submetida à propaganda para a constante coerção, tanto física quanto psicológica. O dever e a obrigação se instalam no indivíduo como agentes externos, e esse direito "nunca pode ultrapassar a forma econômica e o desenvolvimento cultural, por ela [a sociedade capitalista] condicionado[...]" (MARX, 2012, p. 31).

Isto posto, a demora sobre o tema da origem do Estado se fez necessária por acreditarmos ser crucial definir que o Estado do qual falamos é o Estado em sua forma capitalista atual, a fim de estabelecer uma desambiguação clara, mas não desconexa de suas origens, uma vez que o mesmo processo se fará necessário a alguns outros aspectos estudados nesta dissertação. Dessa forma firmamos nossas análises dentro do estreito horizonte jurídico burguês, mas visto ainda assim como um meio de criar caminhos para um movimento essencialmente revolucionário, de superação, e ainda que distante, possível. E isso tudo se apresenta possível, ainda que as conquistas a serem apontadas aqui assumam um caráter essencialmente temporário e reformista, onde tudo é mercadoria e atende à lógica do "[...] direito burguês, no que concerne à repartição dos bens de *consumo*, [e dessa forma] pressupõe, evidentemente, um *Estado burguês*, pois o direito não é nada sem um aparelho [na forma de Estado] capaz de *impor* a observação de suas normas (PACHUKANIS, 2017, p. 79, grifos do autor).

Assim sendo, se o Estado e o direito são estruturas que surgem como a expressão da forma como determinada sociedade se apresenta, e dessa forma se elevam e passam as coordenar sua própria estrutura de manutenção, é nessa elevação que os antagonismos e contradições se instalam, pois uma vez coordenando seu processo metabólico de reprodução, controlando os aspectos políticos, financeiros e o modo de reprodução social e da força de trabalho.

E sendo fundamentalmente uma estrutura que atende à classe burguesa, esse Estado se sobrepõe à massa trabalhadora e rompe fundamentalmente com a noção de sujeito de direito, de igualdade perante a lei, e perde-se então a "igualdade de dores e prazeres", uma vez que impõe sobretudo sobre o trabalhador, um controle acerca de suas liberdades, notadamente a liberdade de decidir sobre o tempo que este necessita alocar para a sua própria condição de produção e reprodução de sua vida, em contraste ao enriquecimento e liberdades do seu empregador, tudo em detrimento do tempo que poderia alocar para outras atividades, tais como os estudos, o descanso e o lazer (MÉSZÁROS, 2011, 2015).

Quanto ao trabalho, podemos notar que sua relevância como categoria é tal, que aparece subsumido em todo o texto, mas dadas as condições contemporâneas nas quais se encontra o termo, seria importante, novamente, exercitarmos sob as lentes da teoria marxista, o percurso do movimento histórico que tornou essa atividade fundamental na definição do ser humano como ser social em um verdadeiro vale de lágrimas. Nessa condição opressora, desumanizadora e externa à vida das pessoas, tanto na aparência imediata expressada em qualquer conversa informal, quanto na essência, abstraída, elevada e concretizada sob as lentes do método. E já que a teoria marxista entende qualquer forma social como histórica, e se propõe a esclarecer aquelas condições materiais e históricas que tornaram real uma categoria ou outra, os mecanismos de análise do sujeito de direito e do trabalho, derivam dos mesmos mecanismos de análise da mercadoria, e isso nos causa um impacto profundo porque todo o processo de precarização das condições de produção, reprodução e sobrevivência, em todos os aspectos da vida social, inclusive a educação, são submetidos e subalternizados às mesmas regras e concepções atribuídas aos processos de valor de troca da mercadoria, indo de uma forma de expressão e autoconstrução do ser humano a um processo de exploração e dominação do ser humano pelo ser humano (SANTOS, 2013b; PACHUKANIS, 2017; FREITAS, 2018; ANTUNES, 2020; NUNES; CARDOSO; SOUSA, 2020).

E da mesma forma que as folhas de uma bananeira (*Musa spp*) se imbricam umas sobre as outras, formando algo que na aparência se assemelha ao caule de uma árvore, e não o são, ou o ajuste das telhas sobre um telhado, que no conjunto formam uma eficiente, porém falseada superfície única, que protege a casa e seus habitantes do desconforto das intempéries, o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo cria uma rede artificial de interdependências multideterminadas tão vasta entre todos os aspectos da vida cotidiana, que é necessário desvelar o fato de que tais imbricações só são como são porque foram assim organizadas pelas próprias dinâmicas da sociedade, e por isso são o produto de um movimento histórico rico em contradições, ancorado no percurso da evolução de nossa

civilização, e de forma alguma imutável ou misticamente surgido por alguma vontade providencial externa à ação dos seres humanos.

Dando então continuidade ao aspecto mundano, profano, material das concepções de análise das quais fazemos uso no texto para evitar o risco de nos afastarmos do MHD rumo a uma especulação superficial do fenômeno, partiremos de um traço presente na criatura do Ser Humano, que o caracteriza como tal dentre a vastidão das outras criaturas que compartilham sua existência no mundo natural, ou seja,

> A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens [e mulheres], tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais [...] em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas [...](KOSIK, 1969, p. 10).

É nesse conceito de 'ação objetiva' que nos dedicamos aqui, pois não há característica mais definitivamente marcante em relação aos outros seres vivos do que a capacidade de, através do trabalho, e trabalho este social, realizado em grupos, de elaborar e planejar o seu resultado, pois "a marca da vontade não está impressa em nenhum ato planejado de qualquer animal. Só o homem faz uso dela" (ENGELS, 1986, p. 32). Por isso precisamos ir à raiz dessa categoria trabalho, uma vez que "Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem" (MARX, 2013, p. 157), e dessa forma, pensar o trabalho não em sua aparência atual, mas em sua essência, aquela que nos permitiu a transição de indivíduos para seres sociais, o momento em que o trabalho era apenas uma relação entre o homem e a natureza a ser transformada e entender sua transposição para "[...] algo que passa a ter uma função que não possuía enquanto objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social" (DUARTE, 1998, p. 105).

Mas para isso é preciso fazermos uso das observações de Engels (2017) e suas elaborações baseadas nos estudos de Lewis H. Morgan (1818 – 1881), uma história que tomou forma em algum momento próximo ao final da última grande era do gelo, cerca de 10 mil anos AEC[19]. A essência das observações impressas naqueles textos tem sobrevivido aos testes do tempo e aos avanços e desenvolvimentos das ciências. E colaboram com as

[19] Antes da Era Comum – AEC, é uma designação formal e alternativa à denominação usada segundo o calendário gregoriano. Portanto, AEC tem o mesmo valor representativo de AC, antes de Cristo, mas evitando qualquer relação diretamente validante do teor religioso suposto nesse último. O primeiro ano da Era Comum é, dessa forma equivalente ao primeiro ano depois do nascimento do Cristo (BLACKBURN; HOLFORD-STREVENS, 1999).

categorias sobre as quais nos apoiamos nesse processo de construção das bases de nossos argumentos em relação ao objeto da pesquisa.

Se os registros científicos dos achados arqueológicos indicam que os primeiros hominídeos mantinham hábitos nomádicos, é preciso explorar as condições que levaram à transição desse modelo à condição de assentados, ou seja, o seu completo oposto. Essa grande mudança ocorreu sob influência direta da mudança climática ao final da última era glacial, e se consolidou há cerca de 10 mil anos, o que marca o período geológico denominado Holoceno (LEITE, 2015), caracterizado tanto pelo retorno das condições adequadas para o desenvolvimento da vida animal e vegetal, dado o gradual aquecimento do planeta quanto pelo início da história registrada dos impactos da espécie humana no planeta. Esse aquecimento alterou a vegetação das áreas frias das regiões próximas ao norte polar, onde a tundra, vegetação muito esparsa, rasteira e com ausência de árvores, que se desenvolvia sobre um solo quase sempre congelado, deu espaço ao desenvolvimento de uma vegetação bem mais diversa, e na diversidade passou a oferecer condições mais estáveis de permanência dos grupos e tribos e nômades que foram fazendo uso de períodos estacionários cada vez mais extensos, e que eventualmente aprenderam que para além da caça e catação de alimentos, era possível cultivá-los e ali mesmo fazer uso deles. Isso também tornava suas vidas mais seguras, devido aos perigos inerentes à atividade de caça e os cuidados com os membros mais novos e os mais idosos desses grupos de pessoas.

E esse trabalho é intimamente ligado ao ambiente que os cerca, de forma que,

> O trabalhador nada pode criar sem a *natureza*, sem o *mundo exterior sensível* (*sinnlich*). Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz. Mas como a natureza oferece os *meios de vida*, no sentido de que o trabalho não pode *viver* sem objetos nos quais se exerça, assim também oferece, por outro lado, os *meios de vida* no sentido mais estrito, isto é, o meio de subsistência física do *trabalhador* mesmo (MARX, 2009, p. 81, grifos do autor).

E nesse processo constantemente integrado à natureza surgia ali o conjunto rudimentar de processos de cultivo local de alimentos que hoje podemos relacionar com a agricultura, seguidos pela domesticação de animais e consequentemente a mudança de dieta, notadamente a inclusão de glúten e leite, uma mudança tão intensa na dieta, que deixa rastros genéticos de sua inadequação até os dias atuais (DIAMOND, 2015), manifestadas por exemplo, nas reações alérgicas e de intolerância que demandam, em alguns casos, um cuidado permanente

na dieta e alimentação, como é o caso da intolerância ao glúten[20], ou doença celíaca, e a intolerância à Lactose[21]. Esse é um dos vários argumentos que sustentam os achados arqueológicos e indicadores daquele passado nômade e da mudança de dieta ocasionada pela mudança de hábitos.

Essas mudanças e adaptações levaram a uma alteração radical no estilo de vida dos seres humanos, por um lado orientados pelas necessidades imediatas de "produção de meios de subsistência como produtos alimentícios, habitação e instrumentos necessários para isso, e de outro lado, a produção do mesmo homem, a reprodução da espécie" (ENGELS, 2017, p. 10), que resultaram na transição, de nômades, para assentamentos permanentes, habitações perenes e a posse de um espaço suficiente para sua produção e reprodução.

E é essa conformação fixa, na forma de assentamentos, que faz com que a divisão rústica de atividades entre os membros da tribo e depois da comunidade, que antes se baseava em atividades como caça, defesa, preparo de alimentos, reprodução, tomam um caminho de desenvolvimento jamais visto, uma vez que

> A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma "força produtiva" –, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a "história da humanidade" deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas (MARX; ENGELS, 2007, p. 34).

E a história da indústria e das trocas tem o trabalho como sua engrenagem mais robusta. Por isso nossa preocupação com as múltiplas relações entre essa atividade natural, individual e sua manifestação como atividade coletiva. Por mais interessante que esse percurso de desenvolvimento da civilização possa ser, não nos cabe aqui reportá-lo em todo o

---

[20] A pesquisadora Santos define que "A doença celíaca é caracterizada como uma intolerância permanente às proteínas contidas no glúten de alguns cereais, como o trigo, o centeio, a cevada, o malte e a aveia"(2014, p. 22).

[21] "A lactose é o principal carboidrato encontrado no leite [...]. A intolerância à lactose consiste na má digestão e absorção de lactose [...]. Indivíduos com intolerância à lactose são incapazes de digerir a lactose, que consequentemente não será absorvida no intestino delgado. Ao chegar ao cólon, a lactose é fermentada, ocorrendo [...] a formação de gases (dióxido de carbono, hidrogênio e metano), que podem ocasionar problemas gastrointestinais, desconfortos e alguns sintomas, como: náusea, cólica, flatulência, diarreia, inchaço, dor abdominal, dentre outros" (BATISTA et al., 2018, p. 4120). Tais alergias alimentares formam um campo de estudos e de elaboração de políticas públicas, e em especial, políticas relacionadas à merenda escolar, como o PNAE (CASTRO; SANTOS; SANTOS, 2021) .

seu desenvolvimento, mas é importante pontuar a relação entre o início do holoceno e o período em que vivemos porque as mudanças naturais nas condições climáticas do planeta que deram início às condições de desenvolvimento da vida após um grande evento global, a última era glacial, nos assombram no presente, de forma artificial pela influência catastrófica da atividade humana moderna, caracterizada pelo modelo econômico de produção capitalista, e suas consequências sobre o clima, e finalmente, na habilidade de manutenção da vida no planeta (NOVAES, 2018b; FOSTER, 2012; LÖWY, 2010). E é extremamente crucial também entendermos que é o modelo de expansão ilimitada na exploração dos recursos naturais que se apresenta como ameaça, sob o risco de acusarmos erroneamente a espécie em detrimento de seus hábitos como civilização.

E é nesse conjunto de hábitos que o trabalho se insere. E a importância do trabalho se dá pelo fato de que

> [...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens [e mulheres] têm de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas para viver, precisa-se antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os [...][seres humanos] vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 33, grifos do autor).

E esse ato de atender às necessidades individuais não é um ato individual, pois é do conjunto de novas necessidades que se formam nas relações entre os indivíduos, entre homens e mulheres e na transformação de suas vidas e criação de outras vidas, que se forma a família. É nesse ponto que se percebe que as relações sociais não são alheias às necessidades de satisfação pessoal, uma vez que

> A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social -, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade (*ibid*., p. 34).

Dessa forma, com a mudança de nômades a assentados e com o desenvolvimento ainda que rústico das formas de produção de alimentos, o que assistimos é a evolução de um modo de cooperação, uma nova força produtiva, que naturalmente, através do aumento de sua população e das novas necessidades, leva também ao aumento de produtividade e especializações na divisão do trabalho. Como Marx nos traz,

> Os diferentes trabalhos que criam esses produtos, a lavoura, a pecuária, a fiação, a tecelagem, a alfaiataria etc. são, em sua forma natural, funções sociais, por serem funções da família, que, do mesmo modo como a produção de mercadorias, possui sua própria divisão natural-espontânea do trabalho. As diferenças de sexo e idade, assim como das condições naturais do trabalho, variáveis de acordo com as estações do ano, regulam a distribuição do trabalho na família e do tempo de trabalho entre seus membros individuais. Aqui, no entanto, o dispêndio das forças individuais de trabalho, medido por sua duração, aparece desde o início como determinação social dos próprios trabalhos, uma vez que as forças de trabalho individuais atuam, desde o início, apenas como órgãos da força comum de trabalho da família (MARX, 2017a, p. 153).

Sabidos de que a divisão do trabalho e força produtiva são inicialmente processos naturais, tanto quanto o desenvolvimento da linguagem, da consciência, do intercâmbio e das trocas entre os seres humanos, o que foge da condição natural é o caminho que o trabalho tomou quando a civilização entrou no estágio capitalista de seu desenvolvimento econômico, com a distribuição cada vez mais desigual tanto do trabalho quanto de seus frutos, por meio da exploração dos seres humanos pelos seres humanos, exploração baseada na propriedade, cujo conceito já se fazia presente nos escritos de Marx e Engels quando notam que "a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia" (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

Temos então as bases de uma estrutura social, formada pelas relações entre os modos de produção dos indivíduos inseridos em seus grupos e pelas formas como eles atuam na produção material, e como desenvolvem suas atividades dentro de certos limites e pressupostos impostos por essa estrutura, que se torna independente de seu arbítrio. É nesse entendimento que podemos novamente perceber o Estado como uma construção, reflexo e mantenedor do modo de produção e reprodução de uma sociedade, mas apenas da parcela dominante dessa sociedade, desencadeando uma constante luta entre classes, notadamente aglomeradas em dois grandes grupos, a classe trabalhadora e a classe burguesa, dominante. E o trabalho, outrora instrumento que define o ser humano como tal, agora o transforma em um mediador entre o seu corpo e suas habilidades e o mercado contratante, representado pela classe dominante, que por sua vez

> [...] têm excelentes razões para atribuir ao trabalho essa *força sobrenatural de criação*; pois precisamente do condicionamento natural do trabalho segue-se que o homem [o ser humano] que não possui outra propriedade se não sua força de trabalho torna-se necessariamente, em todas as condições sociais e culturais, um escravo daqueles que se apropriam das condições objetivas do trabalho. Ele só pode trabalhar com sua permissão, portanto, só pode viver com sua permissão (MARX, 2012, p. 24).

É então, na valorização do mundo das coisas, que o trabalhador se transforma em uma coisa, e se afasta de seu trabalho natural, rumo a um trabalho estranhado, alheio, porque aquilo que produz, não é mais seu, pois

> [...] constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, [...] se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto *estranho* [...]. Com efeito, segundo esse pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando [...] tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior (MARX, 2009, p. 79–80, grifos do autor).

O que isso nos mostra é que a partir de um determinado momento, mudamos de um modo de vida de viver e trabalhar, para um conceito de trabalhar para sobreviver, e a mudança foi tão desapercebidamente subsumida em nossa rotina, quanto fundamentalmente importante para nos encontrarmos hoje num estado de "classe-que- [sobre]vive-do-trabalho" (ANTUNES, 2020, p. 92), e um trabalho cada vez mais precarizado. O que nos faz concluir que

> O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2009, p. 80, grifos do autor).

Este é o cenário que encontramos no modo de produção capitalista. Se essencialmente é o trabalho intelectivo, planejado e com finalidade que nos separa dos outros seres da natureza, é na condição aparentemente inescapável do sistema capitalista que nos perdemos no trabalho como uma negação de nós mesmos, deixando de ser algo em si para tornar-se algo para si, imposto e danoso, pois

> Primeiro, que o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruina o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o

> trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. Assim como na religião a autoatividade da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como uma atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (*ibid*, p. 82–83).

Essa interação estranhada, exteriorizada do trabalhador com o trabalho cria a relação do trabalho, agora externa, alheia, também com o capitalista, o empregador, como algo estranho a ambos e por isso expropriado, pronto a ser usado como fonte de geração de riqueza por quem detém os meios de produção.

Fundamentada a nossa apreciação sobre o trabalho em suas bases gerais, nos cabe aproximar o conceito da realidade dos Povos do Campo através da relação entre os processos de manutenção da hegemonia da classe dominante, e expor a relação entre o trabalho e a Educação, presente em nosso tema de pesquisa como uma totalidade que se revela em seu aspecto contraditório, e nos aprofundarmos na *práxis* das condições de dominação, manutenção e controle por parte da classe dominante, que edifica suas estruturas sobre esse chão de concreto escaldante e desalmado.

Mas apesar de forte, esse chão duro apresenta suas trincas, através das quais brota uma resistência que insiste e persevera em busca de caminhos alternativos, dentro e fora desse sistema, através de uma ressignificação da educação, agora aliada a um trabalho que busca uma forma diferente de produzir e reproduzir a vida sem ao mesmo tempo destruir o planeta, inicialmente como resistência, mas com elementos capazes de apresentar um horizonte de revolução e superação.

Comecemos pelos grilhões do fenômeno conhecido como agronegócio, suas origens, movimento histórico e abrangência sobre a vida em sociedade.

Com a habilidade de explorar o trabalho alheio, o controle sobre os meios de produção e o aumento da produção em todos os ramos da exploração da natureza, como a criação de animais, a agricultura, ofícios domésticos, a fabricação de roupas e ferramentas, essa força de trabalho foi finalmente capaz de produzir mais do que o necessário, e o abandono do nomadismo e o assentamento das comunidades permitiu a partir dali, e até os dias de hoje que qualquer excesso de produção pudesse ser estocado.

O avanço na divisão do trabalho acompanhou a diversificação do que se produzia e com isso a especialização dos indivíduos neste ou naquele ofício, criando separações cada vez

mais complexas, que acompanhadas pelo crescimento da população e da riqueza, instigou a necessidade de proteção dessas áreas onde a parcela afortunada vivia. Muros, segurança, separação entre ricos e pobres eventualmente geraram também uma grande divisão entre setores da produção, ou seja, surgia ali, e nos mesmos moldes em outros grupos, a separação artificial entre campo e cidade (ENGELS, 2017, 2020; FOSTER, 2012; FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020).

O campo, cada vez mais explorado pela necessidade de produzir mais e mais rápido, era inicialmente o depósito de mão de obra barata, muitas vezes escrava, e dada a característica essencialmente física das necessidades de trabalho, já era considerada inferior aos outros ofícios (DIAMOND, 2015; ENGELS, 2017). Esse desenvolvimento que se deu ao longo dos últimos 12 mil anos pode ser acompanhado em sua primeira metade pelos achados arqueológicos e na segunda metade, pelos registros históricos, demonstrando que ocorreu de forma semelhante em vários grupos isolados, tanto pelo espaço quanto pelo tempo, e não exclusivamente no holoceno. Existem registros arqueológicos esparsos que datam o início do desenvolvimento da atividade agrícola há cerca de 70 mil anos antes da era comum (DIAMOND, 2015).

Mas de fato, independente da época histórica, independente de estarmos aqui falando de épocas tão remotas que parecem se afastar de nossa pesquisa, o que se deve na verdade notar é o fato de que

> O que diferencia as épocas econômicas não é "o que" é produzido, mas "como", "com que meios de trabalho". Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha. Entre os próprios meios de trabalho, os de natureza mecânica, que formam o que podemos chamar de sistema de ossos e músculos da produção, oferecem características muito mais decisivas de uma época social de produção do que aqueles meios de trabalho que servem apenas de recipientes do objeto do trabalho e que podemos agrupar sob o nome de sistema vascular da produção, como tubos, barris, cestos, jarros etc. [...] Num sentido mais amplo, o processo de trabalho inclui entre seus meios, além das coisas que medeiam o efeito do trabalho sobre seu objeto e, assim, servem de um modo ou de outro como condutores da atividade, também todas as condições objetivas que, em geral, são necessárias à realização do processo. Tais condições não entram diretamente no processo, mas sem elas ele não pode se realizar, ou o pode apenas de modo incompleto. O meio universal de trabalho desse tipo é, novamente, a terra, pois ela fornece ao trabalhador o *locus standi* [local] e, a seu processo de trabalho, o campo de atuação (*field of employment*) (MARX, 2017a, p. 257, grifos do autor).

Dessa maneira, o que se observa com esses registros e ao longo de toda a história é esse mecanismo de acumulação dos resultados do trabalho explorado, do fruto do trabalho

daqueles grupos de indivíduos que tinham o trabalho como modo de vida e que através da perda da propriedade dos meios de manterem essa produção e reprodução de suas vidas, são expropriados dessas condições, e se encontram na condição de comerciantes de seu próprio corpo, na forma de sua força de trabalho. Pois se, a posse e a propriedade da terra trouxeram riqueza para aqueles que puderam se apropriar dela, o uso da natureza como matéria prima lhes trouxe a condição de consumo da força de trabalho daqueles que só tinham o trabalho a oferecer. No momento em que ele vende sua força de trabalho, nem seu corpo é mais seu, ao menos durante a prestação daquela atividade.

Voltando àquela noção figurativa de Marx, a de que a violência é a parteira da história, podemos inferir que essa parteira teve muitos meios de exercer sua atividade, pelo roubo ou saque colonial através das invasões, travestidas de conquistas; pela religião e sua apropriação de terras em nome de uma passagem de ida para longe do vale das lágrimas; pela escravidão e por todos os meios onde aquilo que era antes natural, tornou-se propriedade, e seu acesso, antes livre, agora é concedido através da troca, sempre vantajosa para quem tem a posse das terras e dos meios de produzir.

Este é o ciclo da "assim chamada acumulação primitiva", abastecida entre outros fatores, pela violência da expropriação dos trabalhadores diretos, em especial no campo, sendo constantemente expulsos da terra e perdendo seu meio de produção da vida, convertendo sua atividade natural, seu trabalho em capital. Essa conversão dos meios de vida em capital, ou seja, a transformação de tudo em mercadoria, subjugando todas as formas de produção em valor de troca, subordina a vida, o trabalho e a natureza ao capital, que em seu caminho destrói a própria natureza pelo lucro, buscando um ciclo infinito de acumulação às custas da expropriação e exploração constantes, e assim, "A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduzem escala cada vez maior" (MARX, 2017a, p. 786).

Dessa forma, o que é alienado do ser humano pelo capital é o próprio conceito do processo de trabalho, ou seja, muda a razão da atividade orientada para um fim, já que o fim não é mais atender às necessidades individuais, mas sim, os interesses de um outro. Muda também o objeto dessa atividade, ou seja, a natureza, antes acessível a todos, é tornada propriedade de alguns, e mudam os meios, os instrumentos, métodos e mecanismos, que são agora externos a esse ser humano e pertencentes a quem quer que os detenha, como meio de produção.

Observando-se esse aspecto contraditório entre a significação original do trabalho como necessidade de expressão humana e manutenção de seu modo de produção e reprodução natural da vida, e o sistema de produção e exploração capitalista, que expropria o fruto do trabalho daquele que o executa, buscamos justificar o retorno do trabalho como categoria no curso da narrativa do texto porque o mesmo mecanismo de expropriação foi utilizado em relação à natureza. A natureza foi também tornada alheia ao ser humano, alienada dele. Ademais, reconstruir os passos do processo de exploração do trabalho torna-se fundamental tanto para compreender os mecanismos de exploração-alienação do capitalismo, quanto tanto para apontar formas de superar esse ciclo de exploração. Até esse ponto é possível percebermos alguns aspectos dessa alienação, ou seja, a relação do trabalhador com ele mesmo, sua relação com a mercadoria que produz, sua relação com os outros seres humanos e por fim com a natureza (MÉSZÁROS, 2016; MARX, 2009).

Nos interessa aqui uma especial atenção ao objeto a ser transformado pela atividade do trabalho, a própria natureza, pois no início de nossa narrativa, ao deixarem de ser nômades, os seres humanos se assentaram e ali criaram condições, pela primeira vez, de armazenar os excedentes, meios e objetos de seu trabalho necessário, e o entendimento que se fazia ali era de que "a terra é seu armazém original de meios de subsistência, ela é também seu arsenal originário de meios de trabalho" (MARX, 2017a, p. 257). Mas isso muda com a propriedade, onde o capitalista, empregador e explorador da força de trabalho alheia, tem a seu dispor a natureza como sua fonte de matéria prima, e enquanto proprietário de suas terras, explora tudo o que nela existe, mesmo não tendo exercido trabalho algum na produção daquilo que ali se encontra. Isso marca a noção de alienação da própria natureza em relação aos seres humanos, o que antes era parte da vida, agora se torna apenas propriedade, objeto, meio e instrumento de acumulação.

E essa alienação em relação à natureza se aprofunda, ainda que se possa afirmar que nossa dependência dela como seres vivos está enraizada na nossa própria constituição biológica, mesmo quando o instinto se mantém subordinado ao aspecto intelectivo de nossa ação em relação à natureza, pois

> Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. Comer, beber e procriar etc., são também, é verdade, funções genuinamente humanas. Porém na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais (MARX, 2009, p. 83, grifos do autor).

Mas como realizar até essas funções básicas, animalescas sem se encontrar submetido ao trabalho, se o capitalismo transforma tudo em mercadoria? Não há uma resposta imediata que atenda às necessidades dos despossuídos. Se notarmos que no curso do desenvolvimento do capitalismo, os mesmos avanços na complexidade do sistema sociometabólico de sua reprodução caminharam em paralelo com o aumento da população, aumento que sustentou por muito tempo a noção da necessidade de um exército industrial de reserva, que alimentava a fila de desempregados e que dessa forma mantinha os preços da força de trabalho em níveis exploráveis, notamos um problema estrutural, irreformável por ser tal problema parte do mecanismo que o gera como subproduto, ou seja, uma instabilidade inerente entre a manutenção das necessidades individuais e os interesses do sistema de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2011; MARX, 2017a).

Se observarmos somente essa relação entre população, necessidades básicas de sobrevivência e manutenção dos interesses do sistema de produção capitalista, esbarramos na evidência de que

> A definição falsa de problemas e a projeção otimista de soluções superpostas a eles – seja na forma da castidade malthusiana ou de seus equivalentes mais recentes e igualmente grotescos de abstinência, a serem impostos em prejuízo dos pobres, todos propostos depois de ameaçar a humanidade em geral com uma forma ou outra de colapso direto *imposto pela natureza* – devem-se ao fato de não se poder contestar a *dinâmica interna* perversa do sistema. Assim, as "soluções" têm sempre de seguir a linha da quadratura do círculo. Reconhece-se que os problemas que nos ameaçam são globalmente abrangentes, mas este reconhecimento é anulado pela restrição inevitável de o sistema do capital ser estruturalmente incompatível com o planejamento abrangente. O resultado é que o círculo tem de virar um quadrado de forma contraditória, mediante a estipulação de que a "solução globalmente abrangente" para a ameaça globalmente abrangente colocada em relevo consiste na acomodação da humanidade, não por tempo limitado, mas para sempre, aos limites dos quais surgiu a ameaça, mantendo sua estrutura socioeconômica de determinações causais, enquanto se torce para que as consequências necessárias das causas subjacentes desapareçam ao se projetar a conquista do "equilíbrio global". A complicação "sem importância" de ser o capital absolutamente refratário ao "equilíbrio" – que, da mesma forma que "competição perfeita", existe somente nas teorias capitalistas mais apologéticas – evidentemente não pode ser incorporada às abordagens estratégicas em que a incapacidade do sistema de lidar com as exigências do planejamento abrangente possa ser camuflada como já resolvida sob a projeção totalmente gratuita do "equilíbrio global". (MÉSZÁROS, 2011, p. 318–319, grifos do autor).

Essa tendência ao desequilíbrio é mais uma trinca no concreto frio das bases desse sistema cruel, mais um ponto onde se pode aplicar força tanto no entendimento das circunstâncias que nos cercam, como a ameaça climática iminente, alavancada pela forma de

produção e exploração infinita da natureza quanto nas formas de resistência a essa exploração, indicando, construindo e aplicando, na prática, caminhos alternativos. Até que um dia esses caminhos alternativos tenham força suficiente para tomar em mãos a alavanca da vontade e romper com a base toda.

Dessa forma acertamos o tom e o cenário de nossa pesquisa, e nos situamos na temporalidade dos conflitos atuais entre as forças hegemônicas de controle e manutenção da dominação, estruturas, instituições de controle e as forças de resistência, todos mediados por mecanismos de luta, hora presentes em ambos os lados dessas duas grandes forças, hora desenvolvidos isoladamente, construídos historicamente no processo dialético das interações humanas e materializados na *práxis*. Avancemos pelo entendimento dessas forças opressoras que atuam, sobretudo, nas áreas não urbanas.

3.1 O caminho destrutivo do assim chamado Desenvolvimento Econômico

O capitalismo não se envergonha em reciclar velhos métodos para tratar de problemas novos, afinal de contas, a sua própria dinâmica do modo de produção e o seu sistema de ajustes em busca de um crescimento infinito é geneticamente míope[22], pois

> A economia política clássica, a ciência social da burguesia, dá preferência às consequências sociais que constituem o **objetivo imediato** dos atos realizados pelos homens [e mulheres] na produção e na troca. Essa é a expressão fiel do regime social, cuja fundamentação teórica é essa ciência. Uma vez que os capitalistas isolados produzem ou trocam com o único objetivo de obter lucros imediatos, só podem dar importância aos resultados mais próximos e imediatos (ENGELS, 1986, p. 36, grifo nosso).

Mas essa observação, por mais contundente que pareça ser, sofre resistência dada sua senilidade, talvez porque representa o pensamento de um capitalismo que se desenvolvia de uma infância e era observado em seu tempo, no final do século XIX, e sozinho poderia lançar dúvidas sobre sua materialidade na habilidade de refletir o estágio histórico atual do desenvolvimento capitalista.

Assim, é preciso encontrar um eco no presente, de forma a sustentar essa linha de raciocínio. Para isso é Mészáros quem nos assiste nessa atualização do exame histórico-oftálmico do capitalismo, e ele nos traz que

[22] Miopia é a deficiência ocular que dificulta a visão de objetos distantes do observador. No código internacional de doenças – CID, ela é registrada sob o código CID 10 – H52.1. Disponível em https://www.ciddez.com.br/cid-10/H521-miopia.

> Naturalmente, do ponto de vista da autopercepção eternizante do capital, a relação do presente tanto com o passado como com o futuro deve ser deliberadamente deturpada. Em relação ao passado, anterior ao triunfo do sistema do capital, deve reduzir a nada as características da atividade produtiva que eram qualitativamente distintas da nossa presente modalidade de reprodução social. Características, portanto, orientadas para finalidades que não poderiam ser mais contrastantes com a busca incessante da acumulação-de-capital. Quanto ao futuro, **o que deve ser rejeitado *a priori*** do ponto de vista do capital é que hoje seja possível identificar, de um modo tangível, tanto as exigências práticas como os princípios apropriados de operação com base nos quais um sistema de produção alternativo – humanizante, gratificante e satisfatório – possa ser instituído e mantido em existência(2011, p. 604, grifo nosso).

Se essa miopia nos serviu como metáfora do desespero capitalista de constantemente ignorar as consequências a longo prazo que não interfiram diretamente com a produção, daqui por diante, a metáfora se assemelha a uma categoria, dado o constante exercício de o capitalismo ater-se apenas ao imediatamente relevante para o seu processo de acumulação e crescimento infinitos, de restringir-se a soluções que não fujam daquilo que já se conhece, dos instrumentos e processos já estabelecidos. É o capital constantemente lutando pelo crescimento infinito de suas riquezas, mas forçando o uso das mesmas soluções para sua autorreprodução destrutiva e quando muito, travestidas em inovações, e maquiadas através da propaganda para manter seu ato convincente. Nossa tarefa aqui, como pesquisadores é a de construir a fundamentação teórica e evidenciar ou não, o seu reflexo, no concreto real, na proposta educativa em seu horizonte emancipatório. O que une toda essa argumentação sendo construída sob as lentes do Materialismo Histórico e Dialético é o próprio princípio imbuído na intencionalidade do método de Marx, expresso em um fragmento de anotação, que veio a ser conhecido como a tese onze de Feuerbach, que expressa que “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 69), e nosso olhar sobre a agroecologia na interação com a Educação do Campo, se alinha à tese dez, onde Marx afirma que “o ponto de vista do velho materialismo é a sociedade burguesa; o ponto de vista do novo é a sociedade humana, ou a humanidade socializada” (*ibid*.).

Desse ponto de vista, uma das contradições internas do capitalismo é esse duelo entre a noção de que o índice de crescimento da riqueza em qualquer dado momento nunca é suficiente, sustentando a necessidade de expansão, mas negando a noção de que existe um futuro na forma de grandes mudanças, pois

> Dadas as suas determinações estruturais fundamentais, às quais deve se adaptar tudo o que existe sob o sol [para atender seus interesses], o modo de

> funcionamento do capital só pode ser **reativo e retroativo**, mesmo quando os defensores do sistema falam – muito inadequadamente – de sua "reestruturação" benéfica. Na realidade, nada pode criar uma abertura real. O impacto de eventos históricos inesperados – que surjam, por exemplo, de uma grande crise – mais cedo ou mais tarde terá de ser **comprimido de volta** em seu molde estrutural preexistente, tornando a **restauração** uma parte constituinte da dinâmica normal do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 177, grifos nossos).

A nós cabe a construção da crítica sobre como o capitalismo inova, cria mercados, ou de alguma outra forma garante essa expansão infinita. O capitalismo segue naquilo que Mészáros denomina como "linha de menor resistência" (MÉSZÁROS, 2011, p. 675). Esse autor e filósofo marxista húngaro explica o fenômeno fazendo uso do mesmo mecanismo que através dele tenta explicar. Alguns até chamariam isso de 'reciclagem' de ideias.

No mundo da Física, e especificamente nos domínios da eletricidade, essa linha da menor resistência é o fenômeno pelo qual uma corrente elétrica vai sempre fluir pelo caminho que impor a menor resistência (ou menor coeficiente de resistência na condutibilidade elétrica). Isso nos ajuda a entender o porquê da fiação elétrica de nossas casas ser constituída de fios de cobre, uma vez que este metal possui as melhores características técnicas e de custo, para o transporte de cargas elétricas (JEWETT JR; SERWAY, 2017). Dessa forma, transposto ao nosso tema, o fenômeno explica a busca incessante por soluções que se mantenham dentro do quadro de ações já conhecidas e que venham a requerer a menor adaptação possível diante da necessidade de uma determinada alteração no modo de ação diante de um problema novo, uma crise ou uma necessidade criada a partir de uma situação prévia.

Essa explicação foi necessária porque ilumina nosso entendimento no fenômeno da expansão do complexo industrial-militar, que apesar de aparentemente distante na aplicação dos processos produtivos, afeta profundamente todo o desenrolar do assim chamado desenvolvimento agrário no campo. A criatividade do sistema de produção capitalista se encontra nessa habilidade de transformar necessidades naturais, que atendiam apenas à sobrevivência imediata e satisfação de vontades, em uma necessidade historicamente criada, em ordem a atender à necessidade de aumento de consumo, e da sensação de necessidade de uma determinada mercadoria, fazendo uso da alienação pela propaganda rumo ao consumo, alimentando o ideário da expansão ilimitada (ANTUNES, 2020; MÉSZÁROS, 2004, 2011; MARX, 2011).

É essa produtividade a todo custo buscando a riqueza como finalidade da produção em detrimento da produção como finalidade do ser humano que nos preocupa em relação ao uso

dos recursos naturais como matéria prima. Esse ‘a todo custo’ nos remete novamente à miopia capitalista em relação ao horizonte de esgotamento de recursos naturais ao ponto de comprometer a própria sobrevivência humana através da destruição do meio em que vivemos, uma vez que

> [...] o problema é que o capital, na sua forma menos restrita – ou seja, sob as condições da produção generalizada de mercadorias, que circunscrevem e definem os limites do capitalismo –, põe em movimento não apenas grandes potenciais produtivos, mas também, simultaneamente, forças maciças tanto diversificadas como destrutivas. Consequentemente, por mais perturbador que isso possa soar aos socialistas, tais forças fornecem ao capital em crise novas margens de expansão e novas maneiras de sobrepujar as barreiras que encontra. Dessa maneira, a dinâmica interna do avanço produtivo, baseada nas potencialidades objetivas da ciência e da tecnologia, é gravemente distorcida, na verdade fatidicamente desencaminhada, com a tendência à perpetuação das práticas capitalistas viáveis – por mais perdulárias e destrutivas – e com o bloqueio das abordagens alternativas que possam interferir nas exigências fetichistas do valor de troca em autoexpansão. Nesse sentido, as “necessidades historicamente criadas”, que substituem as naturais sob as pressões da produção generalizada de mercadorias, são extremamente problemáticas e devem por isso ser radicalmente questionadas [...] (MÉSZÁROS, 2011, p. 676–677)

Isto posto, temos diante de nós uma conta que não fecha, na forma assemelhada a uma pedalada fiscal[23] do capitalismo em relação à natureza, numa utilização de recursos que se sobrepõe à capacidade regenerativa do planeta. O nosso problema é que tal processo em andamento vai, no curso desenfreado de sua evolução, se não houver uma mudança para além das reformas de consenso, nos incluir eventual e inevitavelmente na lista da Rede WWF[24] de animais em risco de extinção.

Eis o espectro da ruína anunciada de um limite absoluto de expansão que assombra o capitalismo desde os tempos do economista escocês Adam Smith (1723 - 1790), e assim,

> Nas circunstâncias em que este medo transforma-se numa realidade inevitável – o que está rapidamente acontecendo hoje –, a investigação das condições da produção em si deixa de ser uma questão de “tautologia simplória”. Antes, adquire uma posição dramática porque os limites do capital colidem com as condições elementares do próprio sociometabolismo,

[23]O termo Pedalada Fiscal é um “Apelido dado a um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas. Fonte: Agência Senado”. Disponível em: https://bityl.co/6TOy. O termo ilustra a falseada acusação atribuída ao governo da presidenta Dilma Rousseff, que culminou em 2016 no seu afastamento e posterior impedimento, hoje faltando apenas um reconhecimento oficial de ter sido uma manobra e golpe de origem jurídica, parlamentar e midiática.

[24] “Criada em 1961, como uma frente de preservação ambiental, foi nas últimas décadas, que a Rede WWF (*World Wild Foundation*, Fundo Mundial para a Natureza, em português) se consolidou como uma das mais respeitadas redes independentes de conservação da natureza”. Fonte: WWF-Brasil. Disponível em: https://bityl.co/6TP6.

> e desse modo ameaçam aguda e cronicamente a própria sobrevivência da humanidade (*ibid*, p. 526).

E é nessa tautologia, onde o modo de produção impõe risco ao próprio modo de produção, num discurso único, mas que se ajusta e disfarça a cada crise, que trazemos da raiz do nosso tema de pesquisa o princípio inquietante da discussão ecológica, sobretudo na agroecologia, como contraponto, não apenas ao modo de produção, mas como uma forma sistêmica de interpretação e superação de todo o modo de produção capitalista, regido por um Estado burguês e regrado e protegido pelo Direito.

Um Direito que, num dado momento age como escudo, protegendo diretamente os interesses da classe dominante, como o fio da lâmina que corta qualquer resistência que a essa estrutura se oponha, e noutro momento, ainda que raramente, estende a mão em um gesto de consenso e desarticulação das forças reivindicativas em favor do menor comprometimento possível de seus interesses, tudo dentro do "estreito horizonte do direito burguês" (PACHUKANIS, 2017, p. 78), inescapavelmente reformista e mutualmente amparado, afinal de contas, o "[...] direito burguês [...] pressupõe um Estado burguês, pois o direito não é nada sem um aparelho capaz de *impor* a observação de suas normas" (LÊNIN, 2012, p. 187–8, grifo do autor).

A importância dessa discussão se apresenta e é reforçada porque

> É neste contexto que considerações críticas da ecologia se transformam em uma parte vitalmente necessária da teoria marxista. Naturalmente, nossa abordagem deve ser estruturalmente diferente se comparada com a preocupação liberal/burguesa com tais questões. Pois esta última apenas pode pretender "administrar" manipulativamente a produção no interior dos e subordinada aos limites do capital, enquanto o objeto do marxismo é a transcendência histórica desses limites. A este respeito, um conceito que requer uma reavaliação fundamental é o de "avanço produtivo" do capital, pois numa época em que a vertiginosa produtividade do capital o capacita a engolir a totalidade dos recursos humanos e materiais do nosso planeta, e vomitá-los de volta na forma de maquinaria e "produtos de consumo de massa" cronicamente subutilizados – e muito pior: imensa acumulação de armamentos voltados à potencial destruição da civilização por centenas de vezes –, em uma situação como esta a própria produtividade se transforma num conceito enormemente problemático, já que parece ser inseparável de uma fatal destrutividade (MÉSZÁROS, 2011, p. 526–7, grifos nossos).

E assim, naquilo que por vezes aparenta representar um afastamento da discussão central desta pesquisa, essa construção toda desemboca em uma categoria de nosso interesse, a mediação. E se apresenta nas consequências da estratégia capitalista lastreada na linha de menor resistência e na necessidade de remanejar e ampliar as habilidades mercadológicas das possíveis aplicações de certos processos em outros campos da produção, como por exemplo

as aplicações civis dos produtos advindos do complexo industrial-militar e da citada reserva acumulada de matérias primas para os armamentos, além de todos os investimentos no maquinário de guerra. Esse exemplo explica parte do processo de modernização da agricultura, como veremos adiante. E tal mediação não alcançaria tanto sucesso se não fosse o suporte ideológico da propaganda e das mobilizações no campo da educação que preparassem os indivíduos como bons consumidores, irresistivelmente atraídos pelas soluções anunciadas e desavisados de seus desdobramentos, alguns planejados e outros acidentais. Eis que nos deparamos com os avanços do Capitalismo em sua fase industrial e competitiva no campo da agronomia, em suas dimensões e ramificações na produção, migração interna dos Povos do Campo por expropriação, uma educação e cultura repensadas e direcionadas a atender a esses interesses e por fim, o conjunto de suas contradições e as esferas da miséria e do consumismo. Sigamos assim para as consequências que esse conjunto de fatores imprimem no modo de produção e reprodução da vida, em especial, na educação pensada para dos Povos do Campo.

3.2 Agronegócio e a Revolução Verde: O sistema hegemônico de produção agrícola

Aqui trazemos, novamente, uma história que envolve alguns dos aspectos que rondam o capitalismo, tal como os urubus sobrevoam um animal ferido à espera de que ele se transforme em carcaça. Mas é preciso inicialmente darmos nome aos urubus, ou melhor, aos bois, que em pleno terceiro semestre desde que a pandemia se instalou, no início de 2020, encontram suporte até nas falas do então ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles[25], quando anunciou que devido ao foco das frentes da saúde pública no combate à pandemia, com a bandeira do negacionismo hasteada, o momento apresentava o cenário ideal para se "passar a boiada" com as propostas de fragilização das leis ambientais, manobra que promove apoio direto aos interesses do setor de expansão da produção agrícola e sua base de apoio político no governo. Foi pouco o alarde público ao horror ali revelado em suas palavras (SHALDERS, 2021) e o caos generalizado em relação ao processo de desmatamento ilegal, sobretudo na Amazônia brasileira.

Como bons vaqueiros que separam o gado em áreas de manejo, ou piquetes, dividiremos essa tarefa aqui proposta em subtemas, a fim de melhor organizarmos nossa

[25] Ricardo de Aquino Salles, exerceu o cargo de Ministro do Meio Ambiente de 1 de janeiro de 2019 até o dia 23 de junho de 2021, quando solicitou demissão do cargo ao presidente Jair Messias Bolsonaro, sua exoneração foi publicada no Diário Oficial da União, de 23/06/2021, edição 116-A, seção: 2 - Extra A.

argumentação, dada a extensão das suas implicações. Mas permanece o planejamento de nosso tema de pesquisa como horizonte investigativo.

Trataremos da violência, que toma ares de tema de fundo de todo o assim chamado desenvolvimento no campo, trataremos também da polarização como ferramenta facilitadora da argumentação, propaganda e convencimento a partir de separações artificiais, como campo e cidade sendo a mais evidente e antiga das formas de polarização, e por fim, novamente consideraremos a miopia, o conjunto de movimentos focados nas respostas imediatas, regado de uma propaganda ideológica falseada em preocupação ambiental, com prazos tão distantes do governo que os promete, que a inércia toma ares de projeto em andamento.

O que faz todo sentido, uma vez que, por ser o próprio modo de produção capitalista, o causador do desequilíbrio ecológico que marca e provavelmente define o movimento histórico da civilização durante todo o holoceno (DIAMOND, 2015), nada mais adequado que manter tudo como está e adiar o futuro. Mas com o ritmo atual de degradação ambiental, não é possível adiar o fim do mundo, ou ao menos da continuidade das condições ideias da sobrevivência da espécie humana.

E todos esses aspectos protegidos e resguardados pelo Estado capitalista, que com seu enorme tapete, vive a varrer para debaixo dele as consequências indesejadas do modo de produção vigente e seus caminhos de expansão, é preciso pensar em alternativas e lutar por mudanças. Vamos então, da raiz aos frutos dessa questão, que Marx bem poderia definir como “paralogismos manquitolantes” (2017b, p. 117) da empreitada capitalista na sua sede infinita por riqueza a qualquer custo.

É preciso descrever alguns dos processos do desenvolvimento histórico da agricultura para construirmos as bases de entendimento sobre sistemas agrários, a fim de podermos entender a dimensão da importância da agroecologia na luta do MST como instrumento de mudança social e reafirmação da necessidade de reforma agrária e preservação das condições de sobrevivência dos seres humanos no planeta, e o papel da educação, hora como instrumento de dominação nas mãos da burguesia e outrora como instrumento emancipador nas mãos da classe trabalhadora.

Sendo assim, o quadro a seguir apresenta uma síntese dos aspectos que serão analisados mais adiante, e é apresentado com a intenção de delinear as múltiplas determinações e relações entre Trabalho e Educação, no leque específico dos modelos de produção e da Educação do Campo, delineando nosso entendimento sobre a perspectiva agroecológica.

Quadro 11 – Aspectos contraditórios do atual modelo de produção e seus imbricamentos sociais.

AGRONEGÓCIO (Contradições observáveis e relevantes à pesquisa)	PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA (especialmente relacionada ao MST e Educação do Campo)
ORIGEM E ASPECTOS ECONÔMICOS	
Após a Segunda Grande Guerra (1945) o processo de expansão de mercados levou ao investimento em pesquisas e tecnologias para aumento da produção agrícola, criando setores de mercado que pudessem atender à dinâmica capitalista de crescimento constante, aliando força econômica à política e direcionando os centros educacionais de pesquisa a atender interesses corporativos financiados pelas grandes corporações e em alguns casos com o dinheiro público. O desenvolvimento científico segue alinhado aos interesses corporativos e forças hegemônicas, controlando e decidindo políticas de Estado e organizando órgãos internacionais. O setor agrícola é industrializado, o controle de patentes ganha destaque como fonte de recursos financeiros, a variedade de culturas é reduzida a um grupo homogêneo de espécies e os fatores ambientais e naturais são enfrentados como impedimentos ou retardadores do progresso. A Natureza é matéria prima e inimiga ao mesmo tempo (ROVER, 2018; CARVALHO; NODARI; NODARI, 2017; MACHADO; MACHADO FILHO, 2014).	O termo surge em 1928, nos EUA, na forma de uma sistematização dos processos ecológicos aplicados à agronomia a partir de práticas tradicionais de povos antigos, resgatadas e sistematizadas. Com o tempo, foram desenvolvidos conhecimentos sobre sistemas agroecológicos, ou o conjunto de fatores e processos naturais envolvidos na produção de alimentos. Os Agroecossistemas se tornam então a unidade básica de análise e intervenção, levando em consideração os meios e caminhos de preservação do equilíbrio natural daquele ambiente, mas agilizando os processos de produção de alimentos. Modernamente, um agroecossistema reúne o estudo e aplicação de conhecimentos que vão da constituição e vida no solo daquele local, a variedade biológica de formas de vida e as condições abióticas, como temperatura, vento, água e luz solar. Conduz a um processo de autossuficiência do agricultor/camponês de pequena propriedade e incentiva a cooperação entre essas propriedades, com o comércio por trocas e circulação local de recursos, abastecimento da comunidade onde o produtor se encontra, produção de sementes crioulas, preservação da cultura daqueles povos e redução de dependência econômica e emancipação da cadeia logística do agronegócio (CALDART, 2019; CALDART; FRIGOTTO, 2012; XAVIER et al., 2018; RIGOTTO et al., 2015; SCHMIDT, 2018).
MODO DE PRODUÇÃO	
MONOCULTURAS	AGROBIODIVERSIDADE E AGROECOSISTEMAS

AGRONEGÓCIO (Contradições observáveis e relevantes à pesquisa)	PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA (especialmente relacionada ao MST e Educação do Campo)
"[...] insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, **grandes extensões de terra** – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma **base ideológica** de valorização do progresso (PEREIRA, 2012, p. 685, grifos nossos). Desprezo e descarte da cultura tradicional em prol da adoção de tecnologias de alta dependência externa, empobrecimento contínuo do solo, degradação local e sistêmica (ALTIERI, 2012)	Respeito à diversidade de micro e macroorganismos existentes na área de produção agrícola e otimização de determinados aspectos em busca de produção e equilíbrio do local. Com o manejo adequado, não há necessidade de insumos externos, nem correção com uso de agrotóxicos. Sementes são guardadas e trocadas pelas comunidades, pequenas propriedades são capazes de replicar os processos, a tecnologia é acessível e os conhecimentos e variedades locais são respeitados e cultivados (MACHADO, 2012).
ASPECTOS AMBIENTAIS	
Base tecnológica estrangeira, altamente atrelada a patentes de organismos geneticamente modificados, intensamente dependentes de insumos artificiais e agrotóxicos; Empresas transnacionais dominam o mercado de insumos, sementes geneticamente modificadas e transgênicas e de agrotóxicos; Influencia a mobilização social e política para avanço nas fronteiras de terras indígenas e áreas protegidas; Contribui para a degradação do solo por concentrar-se apenas nos processos de produção, potencializando as contaminações por agrotóxicos tanto do meio ambiente quanto dos operadores e agricultores. (PASCHOAL, 2019; PRIMAVESI, 2018; RIBEIRO, 2015; ESTEVE, 2017; RIGOTTO et al., 2015)	Os agroecossistemas são desenvolvidos de acordo com as características da propriedade, das pessoas que vão nela trabalhar e das características ecológicas do local. Cada unidade produtiva possui características próprias, respeitando a cultura, as práticas e a comunidade. A produção e o uso de insumos naturais, fabricados na própria unidade produtiva, o manejo consciente e o controle de organismos indesejados a partir de práticas naturais promove uma produção saudável, variada, de colheita constante e alto valor agregado. A baixa produção de resíduos e o comércio local reduzem a emissão de poluentes, promovem a regeneração do solo e manutenção da saúde de quem produz e de quem consome. A melhoria na renda da família promove sua permanência na propriedade e auxilia a comunidade nas trocas e comércio de insumos produzidos localmente. (KRENAK, 2019; PLOEG, 2017; PRIMAVESI, 2017; SILVA NETO, 2014)

AGRONEGÓCIO (Contradições observáveis e relevantes à pesquisa)	PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA (especialmente relacionada ao MST e Educação do Campo)
ASPECTOS EDUCACIONAIS E POLÍTICOS	
O processo educacional é orientado à reprodução dos valores capitalistas, à preparação da mão de obra para o trabalho e a manutenção de um modelo agrícola produtivista, formando filas de mão de obra para a agricultura industrial. Tem promovido retrocessos através da pressão sobre políticas públicas educacionais devido ao esvaziamento do campo como local de produção e reprodução dos Povos do Campo. (MOLINA; SANFELICE, 2018; POMPEIA, 2020; SANTOS, 2016, 2017b)	A defesa da Reforma Agrária Popular incorpora a Agroecologia como Matriz tecnológica de produção e alinhada à Educação do Campo constituem a principal articulação rumo à emancipação dos sujeitos, dentro e fora da escola. Este caminho se alinha à internacionalização dos movimentos camponeses, e à adesão do MST à *La Via Campesina*, ampliando o campo de discussões e frentes de resistência no Sul global. As lutas por uma Educação do Campo a partir das conquistas obtidas pelo MST abrem caminho para a participação de outras agendas dos Povos do Campo, como a efetivação do direito ao acesso à educação, o desenvolvimento de projetos que atendam às especificidades desses povos e reforçam a agroecologia como instrumento de crítica e alternativa ao modelo de desenvolvimento hegemônico. (MOREIRA; SANTOS; CASTRO, 2020; CALDART, 2019; MCCUNE, 2018; SOUSA, 2017a, 2017b; XAVIER et al., 2018; OLIVEIRA, 2017)

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo então a trilha de sangue das consequências advindas do desenvolvimento da propriedade privada, e tão imediatamente da sua desapropriação, pelo processo primitivo de expropriação violenta de terras e acumulação, em detrimento aos camponeses, agora despossuídos pelo avanço dos cercamentos e a extinção de usos e direitos consuetudinários coletivos, muito anteriores à máquina jurídica positivista do Estado burguês capitalista.

O violento movimento contínuo da civilização moderna na acumulação de terras valida a afirmação inequívoca de Marx quando já em 1875 afirmou que

> O trabalho *não é a fonte* de toda riqueza. A *natureza* é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste propriamente a riqueza material!), tanto quanto o é o trabalho, que é apenas a exteriorização de uma força natural, da força do trabalho humana (MARX, 2012, p. 23, grifos do autor).

O laço natural da relação entre homem e natureza, na produção de alimentos e transformação de recursos naturais para a produção de riquezas adquire uma conotação de exploração com o advento e desenvolvimento da propriedade. Aquele que detém, em sua propriedade cercada, os melhores recursos naturais e capacidade de sua exploração com o uso da mão de obra disponível, transforma o valor de uso de seu produto em valor de troca através do comércio, e o lucro advindo dessa relação de produção permite ao detentor dos meios de produção, adquirir mais propriedade, mais meios de produção e ampliação de suas habilidades de exploração.

O mesmo não se diz do trabalhador, que não acumula nada com seu trabalho, e tendo apenas sua força física e habilidade, encontra no risco da miséria e fome, o único incentivo para não correr do trabalho como quem corre da peste, situação essa que se fazia verdadeira no século XIX e se mantém verdadeira mesmo nas novas configurações do trabalho, precarizado e explorado dos tempos modernos (ANTUNES, 2020; MARX, 2017c; ENGELS, 2008).

Voltemos novamente no tempo, pois a tragédia se repete indefinidamente como farsa. A questão da propriedade das terras e de tudo aquilo que ali se encontra, fruto do trabalho do proprietário ou riqueza apropriada da natureza, chegou a tal ponto de rigor e disputa, que resultou em uma lei por Marx considerada acertadamente absurda, trata-se da lei referente ao assim denominado furto de madeira naturalmente caída das árvores em qualquer propriedade, e Marx então comenta que

> Ajuntar madeira seca é o mais bem planejado furto de madeira! Uma determinação é comum a ambos. A apropriação de madeira alheia. Portanto, as duas coisas são furto. Nisso se resume a lógica míope que há pouco se

> converteu em lei. [...] Portanto, quem furta madeira cortada furta propriedade. (MARX, 2017c, p. 81).

Ou seja, a propriedade começava a condicionar diretamente num processo de abolição do direito imprescindível dos empobrecidos, miseráveis e despossuídos ao, até então, bem comum oferecido pela natureza. A pobreza, produzida artificialmente pelas relações sociais dentro do modo de produção capitalista ganhava uma nova dimensão, afetando diretamente o próprio direito de viver, quando agiu ali, na remoção de um direito consuetudinário análogo à respiga (BENSAÏD, 2017).

No Brasil, semelhante movimento de expropriação se deu, quando numa manobra de mudança do antigo regime de sesmarias, imposto pela coroa portuguesa, a distribuição de terras passou a atender ao interesse da produção de pobres, onde

> Inicialmente, os imigrantes receberam terras gratuitas, sementes, animais e ajuda para o estabelecimento. Após a Lei de Terras, de 1850-1854, a aquisição de terra e os benefícios iniciais passaram a ser financiados. A Lei de Terras constituiu resposta das classes proprietárias do Brasil à ameaça de futura falta de mão de obra escravizada devido à interrupção do tráfico transatlântico de trabalhadores, naquele ano.
> O fim da entrega gratuita de terras pretendia impedir que a ampliação da classe de camponeses proprietários desviasse o homem livre pobre da necessidade de vender sua força de trabalho a vil preço nos latifúndios. Em 1842, Bernardo de Vasconcelos e José Cesário de Miranda Ribeiro recomendavam ao Imperador: Aumentando-se, assim, o valor das terras e dificultando-se, consequentemente, a sua aquisição, é de esperar que o imigrado pobre alugue o seu trabalho efetivamente por algum tempo, antes de obter meios de se fazer proprietário (STEDILE, 2016, p. 90).

Dessa forma, na prática, só acumulava posse de terras, quem já possuía recursos, e com a exploração monetária que naturalmente seguiu seu curso, o aluguel da força de trabalho, para a grande maioria, deixou de ser uma condição temporária, e virou a única opção ao longo de suas vidas e até sua morte. Uma situação que se reproduz até o presente, e marca o território de lutas contra essa atividade opressiva.

Essa concentração de terras passou a receber o nome de latifúndio, palavra de origem latina, que “era usada na Roma antiga para referir-se às extensões de terra controladas pela aristocracia, e passou a ser utilizado para designar grandes propriedades de terra em geral” (MEDEIROS, 2012). E com o desenvolvimento da produção e geração de excedentes, na Europa, a agricultura se desenvolveu seguindo as condições climáticas e exploração das culturas nativas ali existentes, especialmente trigo e cevada, dividindo espaços com áreas de pastagem, com uso dos recursos hídricos existentes e abundantes e com os resíduos produzidos pelos animais sendo usados para o enriquecimento do solo (PASCHOAL, 2019).

Já nas Américas, a agricultura desenvolveu-se de modo independente, também fazendo uso das condições e culturas características regionais, O milho, a abóbora e o feijão, já eram naquele período uma associação de culturas usadas pelos povos Inca e Asteca sob um sistema avançado de irrigação que visava a proteção, fertilidade e preservação do solo, e rotação de culturas e abandono de áreas para fins de regeneração e retorno num período futuro, já eram práticas adotadas por aqueles povos (*ibid.*).

O desenvolvimento revolucionário dessas sociedades hidráulicas, caracterizadas pelo uso da água na irrigação, promoveram o aumento da produção e disponibilidade de alimentos e por consequência, da população, em um ritmo nunca visto. E com isso, a formação de grandes centros de consumo e latifúndios de produção iniciaram o processo de separação campo cidade, levando esses dois espaços a se desenvolverem independentemente em suas práticas, habilidades e relações sociais. Esse processo, que reinou em suas várias formas de regime e constituição sociais, passando por períodos escravagistas e feudalistas, criou condições de mudança que marcariam não apenas a transição para um sistema capitalista, mas o início da construção de processos que desencadeariam em uma crise ambiental e civilizatória jamais vista em sua velocidade, proporções, abrangência, ramificações ou forma (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020; DIAMOND, 2015; ENGELS, 2017; LEFF, 2012; FOSTER, 2012).

Esse período de transição acontecia em paralelo às grandes campanhas de exploração, invasão e colonização no então chamado Novo Mundo pelos europeus, impondo nessas novas áreas seus hábitos, modos de vida e cultura, como formas de controle social, a ponto de nos adiantarmos aqui com o texto e já notar a relação muito próxima desse hábito e a educação pensada para as colônias, pois como exemplo,

> Para Portugal, assegurar a dependência econômica, era fundamental a dependência política; para a manutenção dependência política, era indispensável a dependência cultural. Nesta afirmação podemos buscar a explicação do atraso no desenvolvimento educacional do Brasil (ZOTTI, 2006, p. 120).

Isto posto, de todos os aspectos horrendos, geralmente romantizados pela história contada pelos dominantes, o que nos interessa imediatamente nesta pesquisa é o aspecto de imposição dos hábitos agrícolas europeus nessas áreas, ignorando e bestializando as práticas desenvolvidas ao longo de séculos pelos povos originários. Temos então um relato sintético e extremamente pontual a esse respeito, onde o autor nos relata que

> O êxito continuado da agricultura na Europa é atribuído a uma bem-sucedida relação entre homem e o solo. Por serem argilosos, os solos europeus tendem a se enriquecer com o desmatamento e a aração anual. Em contrapartida, a agricultura mista de cultivo e criação garantia adubo orgânico animal em quantidade. Essas técnicas falharam totalmente na América e na África, quando os europeus lá tentaram aplicá-las, substituindo as práticas nativas, que consideravam obsoletas. Erosões incontroláveis provocaram o abandono total de grandes áreas agrícolas pela perda de fertilidade dos solos. Densas áreas jamais retornaram ao clímax florestal, permanecendo improdutivas e irrecuperáveis [...]. Para isso também contribuiu o pastoreio excessivo dos animais domésticos introduzidos (PASCHOAL, 2019, p. 57).

Com isso, começamos a perceber um processo que, de um lado busca uma uniformização de técnicas agrícolas como parte do processo de ajustes ao modo de produção vigente na Europa, e de outro lado, um consequente declínio e empobrecimento no leque de variedades vegetais e animais cultivadas e criadas, na tentativa colonizadora de aproximar o Novo Mundo aos interesses europeus. Isso marca o começo de uma mudança radical na condição da relação homem-natureza, ou melhor, no afastamento contínuo dessa relação, pois notamos que

> Existe uma relação fundamental entre as preocupações que hoje podemos chamar de "ecológicas", especialmente de Marx, e a questão da expropriação da terra dos camponeses que está na constituição do capital e levou a uma forma de agricultura que degrada o solo, não permitindo à natureza sua autorregeneração ou reprodução (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 449).

Isso nos remete novamente à pertinência da análise a partir do método escolhido para a pesquisa, para entendermos a transformação operada pelas relações capitalistas de produção na agricultura, tanto em escala mundial, quanto localmente, agregada de contextos complementares específicos. É possível assim, não apenas inferir, mas afirmar, que a concepção materialista da história, inclusive da história natural, encontra uma conexão estrutural entre as questões de uso, posse e propriedade da terra, ou seja, as questões agrárias e a questão da relação entre os seres humanos e a natureza. Essa conexão pode ser observada e acompanhada historicamente em cada forma de sociedade em seu desenvolvimento histórico, e no avanço de seus processos de degradação ambiental e decadência como sociedade. Inclusive observável até em nosso míope "modelo ecossuicida em vigor" (BENSAÏD, 2017, p. 71).

Mas ainda a essa altura, o trabalho agrícola era basicamente braçal, com o empenho de animais domesticados no auxílio de algumas atividades de aração da terra e transporte de bens para o comércio. O trabalho de colheita ocupava tanto aqueles que já se mantinham disponíveis ao trabalho quanto transbordava em necessidade de migrantes na época de

colheita. O mesmo aspecto que balanceava a perda de propriedade e o emprego desses despossuídos, agora como empregados, vislumbrava uma próxima revolução agrícola que estava por acontecer, e agravar o cenário artificialmente criado de miséria imposta aos Povos do Campo.

Até aqui falamos em linhas gerais, reportando através dos registros históricos essa reconstrução do desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas consequências em relação ao trabalho e às formas de controle e dominação, ainda que com nosso foco voltado para o campo. Mas é importante nos atermos ao que acontecia na Inglaterra desde os séculos XV e XVI e que preparou o terreno, literalmente, para o que se sucedeu mais tarde, em meados do século XIX. Entramos aqui no tema da reforma agrária, em sua forma clássica. E avançar em nosso texto significa voltarmos um pouco na origem, razão, interesse e uma das consequências desse processo.

A transição lenta e longa do feudalismo para o capitalismo foi uma luta da burguesia pela remoção do poder das mãos do rei e do clero, e uma das consequências imediatas foi a transferência das terras da igreja e da coroa Inglesa, em grande parte, para as mãos da burguesia, especialmente das terras e riquezas recuperadas da Igreja, que detinha a maioria das posses de terras já nessa época, e em consequência disso, poder político. Propriedade e política eram duas forças que se sustentavam, uma levava à outra e as duas juntas, às vezes, levavam ou ao alto clero da Igreja, ou a uma posição mais próxima da realeza. Esse controle sobre a propriedade, e sobre aqueles que nela trabalhavam, era um entrave para o desenvolvimento do capitalismo, que já se constituía por volta do século XVI, especialmente na Inglaterra, onde a escravidão, especificamente em seu solo, já não mais existia, mas a servidão feudal ainda imperava (MARX, 2017a).

Era necessária uma alavanca capaz de transformar em capital tanto a terra quanto as forças que se desenvolviam através do trabalho socializado, ou seja, de um lado dinheiro e produtos e do outro, meios de produção e subsistência. Era preciso que os sujeitos possuidores desses dois grupos distintos de mercadorias encontrassem na forma social, meios de estabelecer relações, ou seja,

> [...] de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de força de trabalho alheia; de outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido de que nem integram diretamente os meios de produção, como os escravos, servos etc., nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso, por exemplo, do camponês que trabalha por sua própria conta etc., mas estão, antes, livres e

> desvinculados desses meios de produção. Com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista. A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior (MARX, 2017a, p. 786).

Tal condição não existia sob o regime feudal, era preciso um movimento que alterasse essa forma de relação, e mais uma vez, a parteira da história entra em ação, e o que se sucede nessa violenta transição e ajuste é que

> O roubo dos bens da Igreja [roubo ou justiça histórica], a alienação fraudulenta dos domínios estatais, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpatória, realizada com inescrupuloso terrorismo, da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Tais métodos conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um **proletariado inteiramente livre** (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 539, grifos nossos).

Interessante como a palavra liberdade apresenta um gosto amargo na descrição desses eventos, pois povos escravizados (especialmente os povos trazidos das nações Africanas) foram libertados para se transformarem em servos sob o feudalismo, praticamente lado a lado com os brancos pobres, e então mais uma vez são todos libertados dos domínios do rei, para que pudessem dessa vez se submeter ao trabalho assalariado dentro do modelo capitalista que se constituía.

E tendo então terra e liberdade para o trabalho, o próximo passo a permitir o surgimento dos capitalistas foi a possibilidade de arrendamento de suas propriedades. O capitalista-por-vir precisava livrar suas mãos e braços do trabalho direto e fazer uso do trabalho alheio para atender às suas necessidades de acumulação de riqueza. O arrendatário ganha por alocar suas terras temporariamente ao camponês e seus trabalhadores assalariados e ganha além disso sobre a produção daqueles primeiros. Esse modelo de arrendatário, na Inglaterra chamado de *Landlord*, se desenvolve por todo o século XVI, e junto do desenvolvimento de técnicas agrícolas, se enriquece, enquanto os Povos do Campo se empobrecem na mesma velocidade, a exemplo desse enriquecimento do arrendatário está a "A usurpação das pastagens comunais [que] permitiu-lhe grande multiplicação de seu gado, quase sem custos, enquanto o gado fornecia-lhe maior quantidade de adubo para o cultivo do solo" (*ibid*., p. 540).

Foi então a revolução industrial, iniciada na Inglaterra por volta de 1780, como nos descreve Hobsbawn (2012), que trouxe novo fôlego à capacidade produtiva no campo,

abrindo fronteiras para o aperfeiçoamento da agricultura, vencendo a então estagnada capacidade de produção que passava por uma crise do mundo rural. A invenção e aplicação da máquina a vapor, invenção comemorada e aplicada na indústria criou um produto excedente, o trabalhador, e num revés histórico, reduziu as barreiras artificiais criadas entre campo e cidade, mas apenas no que se refere às investidas capitalistas em busca de riqueza, pois enquanto na fábrica a revolução

> [...] atua aí ainda mais intensamente e sem contrapeso no sentido de "tornar excedentes" os trabalhadores [...] Na agricultura, a grande indústria atua de modo mais revolucionário à medida em que aniquila o baluarte da velha sociedade, o "camponês", substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de revolucionamento social e as antíteses do campo são, assim, niveladas às da cidade. No lugar da produção mais rotineira e irracional, surge a aplicação consciente, tecnológica da ciência. A ruptura do laço familiar original de agricultura e manufatura, que envolvia a configuração infantilmente não desenvolvida de ambas, é completada pelo modo de produção capitalista. Mas ele cria, ao mesmo tempo, os pressupostos materiais da síntese nova, mais elevada, da união entre agricultura e indústria com base em suas configurações antiteticamente elaboradas (*ibid*., p. 544, grifos dos autores).

E é nesse movimento de industrialização da agricultura que se inicia a ruptura metabólica da relação do ser humano com a natureza, pois

> Com a predominância sempre crescente da população urbana amontoada em grandes centros, pela produção capitalista, esta, por um lado, acumula a força motriz histórica da sociedade e, por outro lado, desvirtua o metabolismo entre homem e a terra, isto é, o retorno ao solo daqueles elementos que lhe são constitutivos e foram consumidos pelo homem sob forma de alimentos e vestimentas, retorno que é a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo (MARX, 2017a, p. 572).

E se tomarmos fertilidade do solo por saúde do solo, o que vemos é que, os nutrientes dali retirados e que até então eram ali mesmo consumidos, agora são levados dali aos distantes grandes centros, e lá depositados após seu uso, depreciando a saúde desses solos, causando esse desequilíbrio que se acumula durante o processo de produção. O mesmo se pode inferir quanto à saúde do trabalhador, uma vez que

> Na agricultura, assim como na manufatura, a transformação capitalista do processo de produção aparece a um só tempo como martirológio dos produtores, o meio de trabalho como meio de subjugação, exploração e empobrecimento do trabalhador, a combinação social dos processos de trabalho como opressão organizada de sua vitalidade, liberdade e independência individuais. A dispersão dos trabalhadores rurais por áreas cada vez maiores alquebra sua capacidade de resistência, tanto quanto a concentração em grandes centros industriais aumenta a dos trabalhadores urbanos. Assim como na indústria urbana, na agricultura moderna o

> incremento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho são obtidos por meio da devastação e do esgotamento da própria força de trabalho (*ibid*., p. 572).

Essa quebra do metabolismo, e exploração do trabalho e dos trabalhadores e trabalhadoras, consequência imediata do modo de produção capitalista, é o combustível do constante cenário de crises que essa própria lógica dispara, já que

> [...] todo progresso da agricultura capitalista é um progresso na arte de saquear não só o trabalhador, mas também o solo, pois cada progresso alcançado no aumento da fertilidade do solo por certo período é ao mesmo tempo um progresso no esgotamento das fontes duradouras dessa fertilidade. Quanto mais um país, como os Estados Unidos da América do Norte, tem na grande indústria o ponto de partida de seu desenvolvimento, tanto mais rápido se mostra esse processo de destruição. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social na medida em que solapa os mananciais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador (*ibid*., p. 573).

Dessa forma, o novo desenvolvimento viria somar-se à revolução anterior, a dos sistemas de irrigação, e marcar a transição para uma agricultura industrial, buscando

> [...] a superação do atraso do passado, para alcançar a civilização moderna, o futuro, o que implicaria na mudança do enfoque do rural para o urbano, da agricultura para a industrialização. [...] A transformação social seria a passagem do predomínio da produção agrícola, para a produção industrial, adaptando-se o meio rural às demandas urbanas industriais (RIBEIRO, 2010, p. 74).

Essa tal superação do atraso, em mais um movimento míope, deu um novo significado à agricultura, na busca de uma mudança capaz de criar métodos e procedimentos uniformes, que pudessem ser transpostos e aplicados nas mais diversas regiões e culturas. Dessa forma a agricultura torna-se

> [...] uma atividade humana que implica a simplificação da natureza, sendo as monoculturas a expressão máxima desse processo. O resultado final é a produção de um ecossistema artificial que exige constante intervenção humana. Na maioria dos casos, essa intervenção se dá na forma de insumos agroquímicos que, embora elevem a produtividade [imediata], acarretam vários custos ambientais e sociais indesejáveis (ALTIERI, 2012, p. 23, grifo nosso).

Essa simplificação trouxe várias consequências imediatas, que foram tratadas conforme se apresentaram. Nos interessa muito nesse momento uma dessas consequências, a migração de trabalhadores do campo para a cidade. Que inicialmente de forma equilibrada, aos olhos do Estado, indicava que, ao passo em que a industrialização do campo tomava forma com sua modernização, mais e mais trabalhadores perdiam seus postos de trabalho e se

viam forçados a migrar dali em busca de trabalho. O equilíbrio citado a pouco se referia à necessidade de mão de obra na cidade, impulsionada pelo aumento da produção e às condições de trabalho nesse mundo da indústria que surgia, onde por falta de opção e excedente de trabalhadores para as tantas, mas não suficiente vagas, sofriam com a concorrência pelo emprego, ainda que em condições horrendas, ainda que quanto "[...] mais o trabalho que se lhes dá é longo, penoso, repugnante, tanto menos eles são pagos; veem-se alguns que, com 16 horas de trabalho por dia, sob esforço contínuo, mal compram o direito de morrer" (MARX, 2009, p. 38). Ainda assim muitos morriam.

Dessa forma, a expropriação atendia bem aos interesses da indústria porque nos grandes centros industrializados, era latente a necessidade contínua do fluxo de pessoas expulsas do campo para reforçarem o exército de descartáveis nas fábricas, passando de despossuídos a escravizados, aparentemente por escolha, mas essencialmente por falta dela, pois "Alugar o seu trabalho é começar a sua escravidão" (*ibid*., p. 54).

Chegamos assim, a partir do século XVIII, ao marco da ruptura com os processos tradicionais da agricultura. Através de um longo processo de mudanças socioeconômicas no modo de fazer agricultura, perdemos os laços com as estações de ano, através do uso contínuo do solo, sem descanso. O plantio de culturas vegetais para alimentação revezava o uso do solo com plantas forrageiras que alimentavam os animais domesticados, que através de seu estrume, enriqueceriam o solo para a próxima rotação de culturas. Ainda é motivo de debate o fato dessa ruptura ou salto ter sido motivada pelo acelerado crescimento populacional que a Europa vinha apresentando (VEIGA, 2009b). O que se estabeleceu, e caracterizou o movimento de evolução nos processos de produção de alimentos foi o conceito de monoculturas.

Em mais uma ruptura com a natureza, a técnica de monoculturas, ou seja, da produção contínua de apenas uma variedade vegetal em grandes áreas trouxe inúmeras vantagens imediatas para o processo de industrialização da produção no campo, nos moldes administrativos do processo de linha de produção de Henry Ford (1863 – 1947)[26]. A dedicação e pesquisa científica nos estudos e acompanhamentos em culturas específicas, com o desenvolvimento de manejo adequado, de maquinário dedicado àquela única cultura, a previsibilidade nos prazos e resultados e a possibilidade de replicar essas técnicas abriram

[26]Na empresa de automóveis do mesmo nome, Ford desenvolveu e implantou um sistema de padronização administrativa e de linha de montagem, obtendo não apenas uma redução no tempo de produção, mas também nos custos, mudando para sempre o modo de produção, não apenas de automóveis, mas de toda a indústria. Disponível em: https://exame.com/negocios/ha-um-seculo-a-linha-de-montagem-da-ford-mudava-a-sociedade/.

caminho também para um modelo de comercialização que antevia os lucros mesmo antes da produção encerrada. Mas ainda era dependente de muitas condições externas, como ataques de invasores, falta de nutrientes e limites de produção pelas próprias características das sementes e insumos naturais usados. O balanço natural da produção de nutrientes, convívio e interação com outras plantas e animais, especialmente insetos, visto nos processos naturais do meio ambiente, apresentava um desequilíbrio e incômodo, além de barreira à manutenção do crescimento da produção que acompanhasse a demanda por alimentos e produção de riqueza em um sistema tão artificial e constantemente desequilibrado.

A essa altura já é possível perceber dois sintomas de nosso interesse em relação ao movimento histórico do modo de produção capitalista. Inicialmente, na relação dialética entre conflitos e inovações, uma vez que

> Não somente os conflitos estão na própria origem das inovações, como as inovações, principalmente as maiores, engendram ou deslocam conflitos. Por isso, o que está em questão não são apenas os ritmos das inovações e a velocidade com que elas penetram o tecido social, mas, sobretudo, o seu próprio conteúdo. Grandes inovações podem emergir tanto como objeto e locus de muitos conflitos, quanto como resultantes dessas lutas. Elas serão, portanto, profundamente afetadas por essas lutas. Por isso, Dockès & Rosier chamam esse processo de "marca social" nas tecnologias (VEIGA, 2009, p. 128, grifos do autor).

Segundo Dockés e Rosier (1992), essa marca social, originada na relação dialética entre conflito e inovação, determina então os períodos de relativa ordem, ou "ordem produtiva" e estágios de inquietação, ou "crises de transformação", que provocam profundas modificações nas formas de operação do sistema econômico, mas modificações não aleatórias, e nem acidentais, haja visto que

> Trata-se, portanto, de um processo social de produção de inovações sob vários pontos de vista. Em primeiro lugar, é preciso distinguir a demanda (econômica) por inovações, da necessidade social de inovações. Em segundo, é preciso entender o papel de cada grupo no processo social que gera a inovação, isto é, o processo que dá a 'marca social' da inovação. Finalmente, é preciso perceber que as modalidades de regulação dos conflitos são cruciais, tanto para a força das tendências inovadoras, quanto para os tipos de inovação. A regulação social da inovação é uma parte essencial do processo de tolerância dos conflitos (DOCKÈS; ROSIER, 1992, p. 306–307).

Se tais mudanças não são aleatórias, e dessa forma respondem à ação e intervenção daqueles que controlam a regulação social e determinam o nível de tolerância a esses conflitos, e sabidos de que, no modo de produção capitalista quem exerce o controle social é o Estado, que por sua vez reflete, mesmo sem espelhar, os interesses da classe dominante, não

há espaço para acreditar em alguma forma de neutralidade em relação aos rumos do desenvolvimento e das descobertas da tecnologia como ciência, pois não considerar esses fatores revelaria um conjunto de

> [...] ilusões sobre o desenvolvimento autônomo da ciência, da técnica e de sua aplicação sistemática à produção. Subestimam o inter-relacionamento das três variáveis decisivas: o progresso científico, os fatores econômicos e o ambiente sócio-institucional. Estas duas últimas variáveis são poderosos e imprevisíveis "filtros", porque balizam e orientam a liberdade de inovação e difusão. Muitos esforços analíticos levaram a previsões irrealistas sobre o futuro do sistema agroalimentar justamente porque subestimaram a importância desses "filtros". Não somente se enganaram sobre os prazos das mudanças. Equivocaram-se sobre sua própria direção (VEIGA, 2009b, p. 125).

Dito isto, chegamos então nessa narrativa ao próximo resultado da relação dialética entre conflito e inovação, e a uma nova revolução na agricultura, ainda que guiada pelos mesmos filtros do modo de produção capitalista, pela estrutura social de classes, e por interesses econômicos de manutenção de poder, falseado na promessa de acabar com a fome e escassez de alimentos. E em escala global.

Tais inovações ampliam o conflito entre o novo perfil exigido do trabalhador do campo, que é agora forçado e aproximado do proletário industrial nas novas divisões de trabalho, e o camponês, uma vez que,

> Os camponeses, em todos os tempos e nos mais distintos contextos econômicos, e sociais, sempre resistiram socialmente à exploração e às mais distintas formas de opressão. Revoltas camponesas, participação relevante em revoluções sociais, resistência social localizada de grupos de camponeses, de famílias isoladas respondendo ao ultraje da violação de seus espaços de produção e de viver e de seus saberes têm sido uma prática social constante, poderíamos dizer desde sempre, na história das histórias camponesas. Mas é na formação econômica e social sob a dominação do modo de produção capitalista que o camponês está seriamente ameaçado de desagregação social e de desaparecimento (CARVALHO, 2016, p. 161).

Uma característica marcante desta vez é também o fato de que a violência implicada pela revolução se volta sobretudo contra a natureza, e cria uma ruptura metabólica que arrasta as famílias do campo com as garras impiedosas da dependência financeira, miséria, doenças e da exclusão. Uma violência potencializada pelo salto tecnológico na agricultura que marcaria o século XX e o avanço do modo de produção capitalista sobre o campo e sobre a natureza, principalmente em um cenário de abandono das políticas de reforma agrária e retrocesso de conquistas anteriores.

O domínio do modo de produção capitalista através do agronegócio está estreitamente ligado ao descaso governamental em relação à reforma agrária. O golpe político-midiático de 2016, que instituiu o governo de Michel Temer ofereceu a abertura necessária para deferir um enorme golpe na estrutura de organização dos assentamentos existentes no país, e colocou em risco a coesão entre os assentados e a própria habilidade de liderança do MST. No Brasil, até então, a prática de concessão de terras aos assentados envolvia o mecanismo de Contrato de Concessão de Uso, que

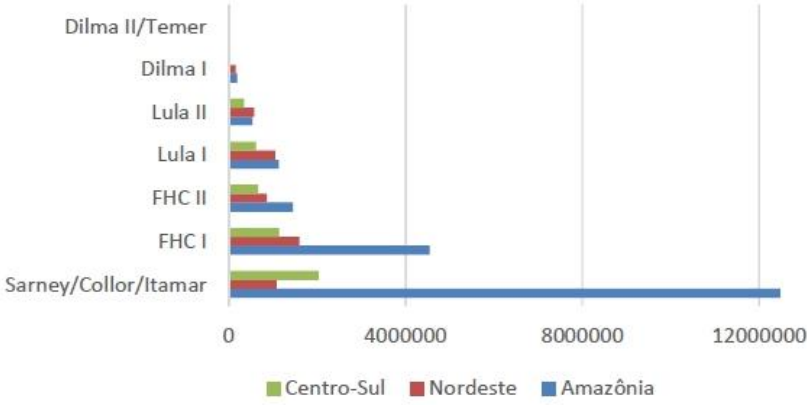
> [...] é historicamente a forma de titulação da terra defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por assegurar que a terra permanecerá no domínio público, sendo mantida geração após geração sob o controle das famílias assentadas, não sendo possível sua comercialização, o que significa que a terra se mantém como bem público sob usufruto dos camponeses e não como mercadoria disponível no mercado de terras (ALENTEJANO, 2018).

Mas durante o governo Temer, outro mecanismo, o Título de Domínio foi amplamente usado, caracterizando as terras concedidas como propriedade, livres para comercialização pelos assentados.

Além disso, com os processos de reforma agrária praticamente paralisados, o estado atual das terras mostra a situação de abandono dessa política. Com mais de 120 milhões de ha improdutivos, e um enorme número de grandes propriedades, 168 mil imóveis somam 280 milhões de ha. Tal estado se garante devido ao jogo de cartas marcadas representado pela bancada ruralista do congresso nacional. A Frente Parlamentar da Agropecuária, nome oficial da bancada, é composta atualmente (2021) por um conjunto de 214 deputados, e 24 senadores. 41,7% e 29,6 % do total de parlamentares. Número expressivo que sozinho explica o atual estado de congelamento dos processos de desapropriação/assentamento (PINHEIRO; MASSON, 2021; ALENTEJANO, 2018; LEITE; DELGADO, 2012).

Mas o estado de abandono da efetivação dessas políticas não é algo novo. As figuras a seguir mostram três aspectos que comprovam a redução consistente no volume de áreas desapropriadas, número de assentamentos criados e número de famílias assentadas no período de 1985 a 2016.

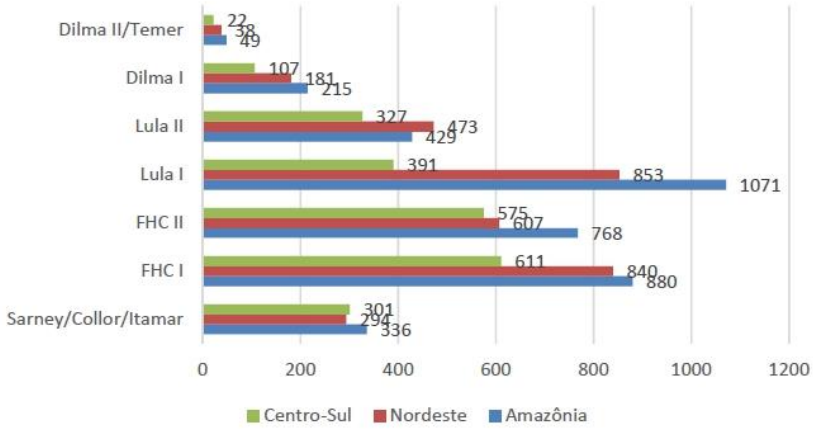
Figura 3 – Área desapropriada por período e região – 1985 - 2016



Fonte: (ALENTEJANO, 2018, p. 11).

O gráfico da figura 3 evidencia a redução no número de desapropriações e a preferência por conduzir a criação de assentamentos a partir de terras públicas, ou regularização fundiária, o que explica os números do gráfico na figura 4.

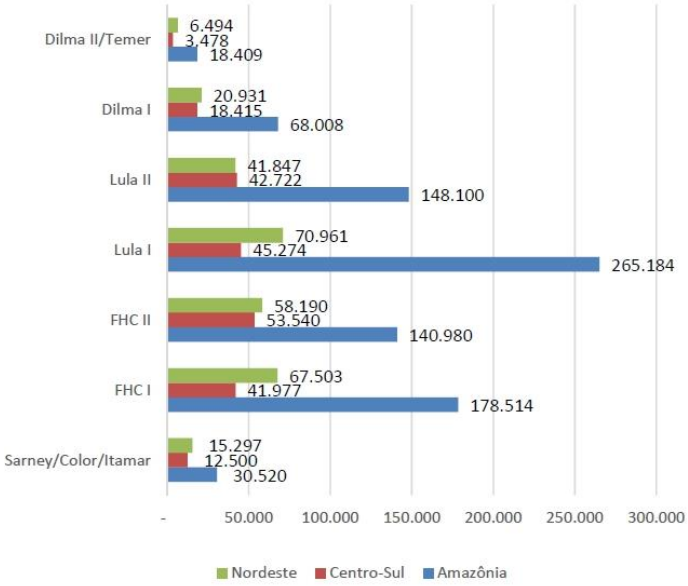
Figura 4 – Número de assentamentos criados por período e região – 1985 - 2016



Fonte: (ALENTEJANO, 2018, p. 11).

E finalmente o gráfico da Figura 5 mostra que a região Amazônica tem sido a maior concentradora de número de famílias assentadas, somando 63%, contra os 20,9% da região Nordeste e 16,1% do Centro-sul.

Figura 5 – Número de famílias assentadas por período e região – 1985 - 2016



Fonte: (ALENTEJANO, 2018, p. 11)

O que torna esses dados relevantes, é o fato de que, o contexto da reforma agrária como bandeira de luta do MST em prol de uma melhor distribuição de terras no país poderia criar as condições ideias para o desenvolvimento de experiências em agroecologia por parte dos assentados. E enquanto a concentração de terras permanecer nas mãos dos latifundiários, ou as terras permanecerão sem uso, servindo apenas como mercadoria em processo de valorização, ou estarão nas mãos do agronegócio, que só prospera em grandes propriedades, com produção em escala e gerando infinitos ‘desertos verdes’, como costumam ser chamadas as monoculturas (BOSETTI, 2016; STEDILE, 2016).

Como vimos, a revolução anterior na agricultura trouxe o cultivo de alimentos em áreas adensadas, na forma, ainda que primitiva, de monoculturas, e trouxe para junto dela a pecuária, com a criação de animais domésticos, num adensamento jamais visto até então, num processo constante de afastamento do trabalho no campo de sua relação direta com as condições oferecidas pela natureza. E o ganho no aumento da produção e a introdução de animais que serviam tanto para a produção de alimentos para os seres humanos quanto produção de esterco para fertilização do solo, promoveram o desenvolvimento das técnicas agrícolas, mas dentro de limites impostos pelos processos naturais necessários para que o solo se recuperasse de tal exploração. Mas era preciso inovar novamente, e agir sobre essa limitação imposta pelo tempo da natureza, introduzindo as inovações açoitantes do tempo mecânico da vida urbana, industrial (BAGLI, 2010). A síntese desse processo, que se formou em várias frentes internacionais, pode ser expressa da seguinte forma:

> A crescente demanda por alimentos induziu mudanças mais radicais, particularmente na qualidade dos insumos. Assim, a partir de meados do século 19, começa na Inglaterra uma "segunda" revolução agrícola, espalhando-se mais tarde pelo mundo todo. Como resultados da organização da pesquisa agropecuária, insumos de origem industrial começaram a ser cada vez mais usados para aumentar a oferta de alimentos. A motomecanização, os fertilizantes químicos e os agrotóxicos engendraram, no século 20, uma rapidíssima transformação em regiões que haviam realizado a "primeira" revolução agrícola. E quando variedades superprodutivas (de arroz, milho e trigo) permitiram a exportação desse modelo para países do terceiro mundo, o processo foi apelidado de "A Revolução Verde" (VEIGA, 2009b, p. 124–125).

Isto posto, a síntese não nos livra da exploração dos fatos mais peculiares e suas múltiplas determinações. Toda a construção do nosso texto visa fundamentar a discussão principal da pesquisa e acreditamos que nos humaniza, tanto quanto nos instrumenta, pelos conceitos que vêm sendo construídos e contextualizados.

E não poderia ser diferente nessa contemporaneidade, por isso acreditamos ser fundamental escancarar a relação entre trabalho e natureza, para aí, sim, adentrarmos na relação trabalho e educação, manifestados como parte da natureza, e dessa forma, trazer a agroecologia como a visão diametricamente oposta ao caminho de desenvolvimento, escolhido e trilhado pelas forças hegemônicas para a agricultura convencional e seu foco na produção de valor de troca e acumulação, em detrimento de tudo em seu percurso, tanto do ser humano quanto da natureza.

É importante também expor algumas de suas correntes invisíveis que atam os trabalhadores rurais a estas relações sociais, uma vez que a família rural inclui aqueles não apenas em 'idade escolar', já que o termo é por natureza excludente com aqueles que não se adequam à sua definição, mas a todos aqueles que, no direito à educação garantido por lei no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, e ainda assim, veem sua condição de acesso à educação ameaçada pelas condições de sobrevivência impostas pela tessitura das relações sociais nas quais esses indivíduos se encontram, sem escolha, e muitas vezes sem horizonte de fuga[27].

[27] Tamanha é a demanda por acesso à educação por aqueles sujeitos que, no curso normal de suas vidas não tiveram tal oportunidade, que políticas públicas foram desenvolvidas para atender tais demandas, onde, por exemplo, "[...] a legislação brasileira apresenta na LDB [...] dois artigos para a Educação de Jovens e de Adultos – EJA – inserida como modalidade da Educação Básica e destinada ao atendimento de alunos que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade de estudo no Ensino Fundamental e Médio. O Art. 37º. "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" e o Art. 38º. "Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular" são textos claros quanto à destinação das ações da modalidade e à continuidade do processo de estudos [...] (JUNIOR; BIONDI; MACIEL, 2021, p. 31).

A assim chamada Revolução Verde nos trouxe novamente dois personagens figurativos marcantes e imprescindíveis do modo de produção capitalista, as categorias violência e o planejamento míope, e para tratar deste assunto, em seu desenvolvimento histórico, precisamos alternar entre presente e passado no curso de nossa argumentação para trazermos à tona a essência das contradições, muitas vezes justapostas no conjunto de seus múltiplos determinantes, e onde se assistiu à brotação das resistências e enfrentamentos ao modelo de exploração agrário que se desenvolveu. Falaremos então dos impérios alimentares, ou seja, das

> [...]forças capitalistas tentando controlar a agricultura [...] mesmo sabendo que um controle total é impossibilitado pela especificidade ontológica da agricultura (não ser uma atividade totalmente controlada pelo homem), [ainda que o que veremos é que o conjunto das] inflexões capitalistas sobre este setor são inegáveis e podem ser vistas na racionalidade produtivista, nas relações de trabalho, no controle das agroindústrias, no agronegócio, entre outras características da agricultura contemporânea (CARVALHO, 2016, p. 150).

E tal Revolução Verde tanto não é mais do que o resultado de uma revisita à antiga busca de caminhos de menor resistência para o desenvolvimento do capital, quanto não é menos do que uma aquarela de cores, extraídas, sim, da natureza, mas especificamente nesse período, da cor dos elementos da tabela periódica das nossas aulas de química, com o acréscimo do vermelho vivo, do sangue das lutas travadas no seu curso e mantidas até os dias atuais, na vigília pela manutenção e manifestação concreta de direitos sociais conquistados.

Resumidamente, a Revolução Verde pode ser amontoada na definição cirurgicamente oferecida pela pesquisadora Pereira (2012), que afirma que

> [...] a Revolução Verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a **uma base ideológica de valorização do progresso**. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura (*ibidem*, p. 685, grifo nosso).

A pesquisadora vai além, e nesse caso, a extensão da citação se justifica por constituir-se como um prólogo de nossas amarrações posteriores, pois a mesma nota que

> Por um lado, há os que abordam a revolução verde apenas como enfoque tecnológico e consideram que os problemas que dela decorrem podem ser resolvidos mediante inovações tecnológicas. Por outro, há os que concebem a revolução verde como um problema sob os aspectos social, econômico, político, cultural, agronômico e ecológico, e, portanto, avaliam que a revolução verde causou grandes mudanças estruturais, não cabendo analisá-la da visão de uma neutralidade científica. Afirmam que a revolução verde

> foi veículo de desigualdade social, bem como obstáculo ao desenvolvimento dos camponeses, visto que eles se tornaram dependentes de empresas globais fabricantes dos pacotes tecnológicos. Além disso, as políticas de desenvolvimento que privilegiaram o viés técnico acabaram por deixar de lado mudanças sociais e estruturais, tais como a Reforma Agrária (ibidem, p. 685).

Ou seja, a primeira revolução agrícola intensificou o uso da terra, mas era baseada nos princípios ecológicos endógenos das áreas trabalhadas, onde a fertilização do solo ocorria pela matéria orgânica manejada durante o trabalho com a terra. O que se vê nessa nova revolução é uma ruptura com os processos naturais e o emprego da ciência em prol dessa intensificação de uso e exploração do solo, pois

> Em meados do século XIX, a formulação de teorias científicas com base em experimentos levou aos adubos químicos e à seleção de características genéticas nas plantas, como resultado dos trabalhos do químico Justus von Liebeg – que criou o laboratório de química e descobriu que as plantas alimentícias cresciam melhor e tinham maior valor nutritivo quando eram adicionados ao seu cultivo elementos químicos – e dos experimentos com ervilhas feitos por Gregor Mendel com o objetivo de entender as características hereditárias dos seres vivos. Assim, o cultivo da terra pelos agricultores com base na fertilização do solo pela matéria orgânica realizado por milênios foi sendo substituído pela utilização de substâncias químicas, orientada por técnicos e vendedores, levando à adubação química industrial. A seleção de variedades vegetais, realizadas desde o início da agricultura, passou a ser controlada em laboratórios, com a seleção de linhagens vegetais que passaram a ser chamada de variedades "melhoradas" (PEREIRA, 2012, p. 686).

O que se instalou foi uma ruptura metabólica na relação humana com a natureza, uma compartimentação de vários de seus aspectos em favor da acumulação de capital e em detrimento das condições orgânicas da vida. As ciências da natureza serviram de fundação tecnológica para o capitalismo, em sua filosofia mecanicista, e classificou a natureza "[...] como um objeto morto (em vez de fecundo e vivo) aberto à dominação e manipulação humana" (HARVEY, 2018, p. 120, *grifo do autor*).

Outrossim, a alta produtividade trazida pela Revolução Verde condiciona o agricultor à total adesão ao seu pacote tecnológico de artificialização dessa produtividade, que implica na aquisição externa, e a cada ciclo, dos insumos, sementes e maquinários, além da assistência técnica de especialistas/vendedores. Dessa forma,

> Na Revolução Verde, para cada safra, novos insumos externos, como sementes, adubos químicos, agrotóxicos, petróleo e irrigação, são necessários e precisam ser adquiridos. As sementes "melhoradas" somente são produtivas com base no pacote tecnológico. Sem os insumos adicionais, seu desempenho é inferior ao das variedades nativas. Portanto, o termo

> "variedades de alto rendimento" pode ser considerado enganoso, pois não é pelas características intrínsecas que as variedades apresentam alta produtividade. Além disso, com o estreitamento das bases genéticas da agricultura, as culturas ficaram fragilizadas e vulneráveis a desequilíbrios, às chamadas "pragas" e doenças (que decorrem de aumento da população de uma ou outra espécie por causa de desequilíbrios ecológicos nas interações ecológicas da cadeia alimentar), e às variações climáticas (PEREIRA, 2012, p. 687).

A tecnologia aplicada nesse processo é nova, moderna, mas a lógica de exploração e degradação da terra em busca de uma maior produtividade é antiga, tanto quanto a habilidade de se perceber o desequilíbrio causado no processo. Marx, já notava essa relação em suas observações de caráter ecológico, quando registra que

> As melhorias introduzidas na terra necessitam de reprodução e manutenção; elas duram um certo tempo, e é isso o que têm em comum com todas as outras melhorias usadas para transformar a matéria em meio de produção. Se a terra-capital fosse eterna, certos terrenos apresentariam um aspecto que não têm hoje: veríamos os campos de Roma, da Sicília e da Palestina em todo o esplendor de sua antiga prosperidade.
> [...] Os proprietários ingleses do século XVII percebiam tão bem essa verdade que se opuseram aos progressos da agricultura, temendo ver diminuir suas receitas (2017b, p. 140–141).

Ou seja, a novidade é antiga, mas o que une as circunstâncias da citação de Marx com o que ocorreu quanto à Revolução Verde, é a alteração da paisagem, o desprezo e apagamento da cultura local na produção de alimentos nesse sistema agroindustrial, onde inclusive o processo formativo de especialistas é externo, alienígena ao meio onde esse pacote é implantado, reduzindo a diversidade de culturas e o aumento da dependência do mercado. Na prática, a consequência degenerativa desse processo continuamente colocou em risco e agravou a questão da segurança alimentar dessas populações, e assim continua fazendo (CASTRO; SANTOS; SANTOS, 2021), além de alterar os costumes e acesso da população em geral, condicionada às escolhas que eram e continuam sendo feitas no campo pelas corporações-monstro.

Entra em cena também a internacionalização de interesses de conglomerados empresariais, alguns sob a pretensão de agirem em prol de uma cooperação científica internacional "sem fins lucrativos", abrindo caminho em diversos campos, inclusive na educação, para a globalização na aplicação de seus conceitos, métodos e soluções através dos produtos de mega-empresas do setor agronômico. Nossa história recente é a chave para entendermos como o processo se desenvolveu historicamente, pois

> Na virada do século XIX para o século XX, como nos mostrou Lenin (2003) em "Imperialismo – fase superior do capitalismo" – há o surgimento das grandes corporações capitalistas. Já não estamos mais diante do capitalismo concorrencial registrado por Karl Marx em "O Capital", quando este descreveu e analisou o capitalismo da primeira revolução industrial. No século XX as gigantes corporações capitalistas monopolistas e oligopolistas lançaram novos produtos no mercado, novas formas de gerir a força de trabalho, criaram novas tecnologias, promoveram guerras, derrubaram governos, assassinaram lideranças de movimentos sociais, roubaram terras, provocaram inúmeros desastres socioambientais, dentre outros. No filme "A corporação" (The Corporation), é possível ver a ascensão das corporações e seus tentáculos em todas as dimensões da vida. Juridicamente são impessoais, mas têm por trás bilionários, fundos de pensão, gestores que buscam a incessante autovalorização do capital (NOVAES, 2018b, p. 144).

A relevância da citação acima se dá pelo fato de apontar uma mudança de horizonte na forma de desenvolvimento econômico do capitalismo, e por notar através da indicação de um filme, e então do conteúdo de sua narrativa, a estratégia da intervenção social das corporações empresariais, que ao lançarem olhos na internacionalização de seus interesses, percebem a necessidade da busca por um nivelamento dos estágios de desenvolvimento dos países subdesenvolvidos em relação aos grupos imperialistas. A saída foi uma promessa milagrosa através da Revolução Verde da "cura do subdesenvolvimento pela modernização" (MÉSZÁROS, 2004, p. 137). É preciso nos atentarmos que existe uma diferença entre as terminologias multinacional e transnacional, que sofrem influência inclusive de uma determinada corrente político-ideológica, pois

> [...] essa idealização do capitalismo e a simultânea condenação do nacionalismo são não apenas hipócritas, mas inteiramente contraditórias. Os países capitalistas dominantes sempre defenderam (e continuam a defender) seus interesses econômicos vitais como combativas entidades nacionais, apesar de toda a retórica e mistificação em contrário. Suas companhias mais poderosas estabeleceram-se e continuam a funcionar pelo mundo afora; são "multinacionais" apenas no nome. Na verdade, são corporações transnacionais que não se sustentariam por si mesmas.
>
> Harry Magdoff convincentemente enfatizou: "É importante ter em mente que praticamente todas as multinacionais são de fato organizações nacionais que funcionam em escala global. Não estamos negando que o capitalismo seja, e sempre foi, desde o início, um sistema mundial, nem que tal sistema tenha se tornado mais integrado por ação das multinacionais. Contudo, assim como é essencial compreender e analisar o capitalismo como sistema mundial, é igualmente necessário admitir que cada empresa capitalista se relaciona ao sistema mundial por intermédio do Estado-nação e, em última análise, dele depende.
>
> A expressão "multinacional" é frequentemente usada de modo completamente equivocado, ocultando a verdadeira questão do domínio das empresas capitalistas de uma nação mais poderosa sobre as economias locais – em perfeita sintonia com as determinações e os antagonismos mais profundos do sistema do capital global. De modo geral, as nações capitalistas dominantes defendem seus interesses com todos os meios à sua disposição –

> pacíficos enquanto possível, mas recorrendo à guerra se não houver outra forma (MÉSZÁROS, 2011, p. 231).

Como exemplo dessas corporações transnacionais temos a Bayer-Monsanto, uma fusão que ocorreu em 2018 através da aquisição da Monsanto pela Bayer. As duas gigantes atuam no setor do agronegócio mundial, respectivamente na indústria dos pesticidas e na produção de sementes geneticamente modificadas (e/ou transgênicas), e por isso patenteadas e controladas até em sua habilidade de reprodução. Outro exemplo é a Syngenta, criada em 2000, a partir das divisões de agronegócio das empresas Astrazeneca e Novartis. Hoje pertence à Chinesa ChemChina, especializada em sementes transgênicas e insumos agrícolas. A característica que torna essas empresas megacorporações é que trilham seu caminho de agigantamento a partir da aquisição de outras empresas menores, e através de seus sistemas de patentes, controlam a produção e distribuição de sementes em escala global, é em parte, um dos tentáculos da "economia política do golpe verde"[28], como denominado por Novaes (2018a, p. 234).

Nos cabe tratar de um dos aspectos mediadores dessa modernização, cujas repercussões começam no campo e na enxada e terminam nas salas de aula dos cursos de agronomia, alimentando nossa pesquisa na relação da totalidade Educação e trabalho e refletindo na Educação do Campo por expressar, pelo processo de seu desenvolvimento, as bases de contradição entre os modos de produção e reprodução da vida dos Povos do Campo e o modelo imposto pelo avanço do modo de produção capitalista.

No Brasil, uma fundação internacional, em especial, e uma instituição de ensino nacional foram fundamentais para criarem o berço social perfeito para o nascimento do agronegócio, um modelo que trazia uma agricultura que de um lado se distanciava do modo natural camponês de produção, e do outro, se aproximava e submetia cada vez mais à indústria, seus métodos, modelo de administração e modo de produção de riqueza, onde a produção de mais valor viria a tornar-se mais importante que a própria produção de alimentos e sua promessa de eliminar a fome, e dessa forma,

> [...] há uma subordinação das necessidades vitais da humanidade ao processo de reprodução do capitalismo e sua busca incessante de lucro. Isto produz duas consequências fundamentais convivendo juntas: a opulência e a escassez. O dilema da produção capitalista de alimentos reproduz o processo

[28] A aproximação sugerida quanto ao conceito de 'economia política do golpe verde' se dá pelas fusões e aquisições no ramo das sementes e agrotóxicos pelas corporações dos países do norte; pela própria revolução biotecnológica dos insumos e sementes; e finalmente pela crescente dependência dos produtores de pequenas propriedades aos pacotes e critérios de acesso a financiamento de bancos cada vez mais alinhados às corporações agroindustriais.

> de desigualdade e exploração de classes e também, outra face desse mesmo processo, exploração e desigualdade de países. A opulência se concentra nas classes privilegiadas de todos os países e de forma mais extensa nos países imperialistas e a escassez se concentra nas classes mais empobrecidas e em maior grau nos países de capitalismo subordinado (VIANA, 2010, p. 4).

A fundação Rockefeller teve papel decisivo na assim chamada modernização da agricultura brasileira. Fundada em 1913, já na década de 30, tomava ares como agência de fomento pela cooperação internacional nos diversos campos da ciência, numa troca de saberes, intercâmbio de especialistas, transferência de recursos materiais entre financiadores e receptores de suas doações, tudo em busca de um suposto desenvolvimento conjunto de suas economias, através de doações sem fins lucrativos a universidades e institutos de pesquisa. Inicialmente voltada para as áreas de saúde pública, medicina e educação. Com o decorrer da segunda guerra mundial, volta seus interesses também para as ciências físico-químicas, em especial para a agricultura, através de uma orientação política conservadora (FARIA; COSTA, 2006).

Segundo o autor, pode-se atribuir à fundação Rockefeller o sucesso na institucionalização da ciência em escala mundial, concedendo bolsas de estudos para instituições nos Estados Unidos da América, com nossa especial atenção às bolsas para os campos da física, biologia, zoologia e agronomia, com um aumento expressivo nas pesquisas relacionadas à genética, no campo da pesquisa agrícola. O que nos leva ao mais importante capítulo da história da fundação, que no México, preparou o desenvolvimento da agricultura para o que passou a ser conhecido como “Revolução Verde”. No Brasil, o mesmo campo de interesses se desenvolveu através de incentivos e recursos substanciais, exclusivamente destinados à Universidade de São Paulo – USP, em sua Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – ESALQ (MOLINA; SANFELICE, 2018).

A Instituição de ensino brasileira se adequou aos interesses da Fundação Rockefeller e se alinhou ao modelo de pesquisas americano a ponto de ajustar-se ao regime de dedicação em tempo integral de seus profissionais, como ocorria nas instituições americanas. Foi inaugurado em 1932 o programa de genética aplicada à agricultura em seu instituto agronômico e iniciaram-se as pesquisas no melhoramento do café, milho, trigo e fumo, institucionalizando a pesquisa em genética no país, apoiando o desenvolvimento de novas variedades agrícolas, objetivando aumento de produtividade, intensificação no uso de maquinário e acesso ao mercado internacional.

O trabalho de internacionalização da pesquisa e acesso de pesquisadores estrangeiros à Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" - ESALQ foi ampliado para o campo de

influência nas políticas públicas devido às modernizações trazidas pelas inovações tecnológicas desenvolvidas ali ou trazidas pelas parcerias internacionais e suas raízes com o ruralismo latifundiário e sua modernização conservadora. A influência americana (KORYBKO, 2018) dá mais um passo em apoio ao, ainda por vir, golpe civil-militar, jurídico e midiático, e

> Após o golpe de 1º de abril de 1964, o Brasil passou a ser gestado por uma aliança entre os setores civis atrelados ao capital internacional e os setores golpistas das forças armadas, que estava sob assessoramento de empresários e do governo dos Estados Unidos. Com o acirramento da Guerra Fria, na década de 1950, e após a Revolução Cubana, de 1961, os EUA passaram a intervir com mais radicalidade na América Latina, fomentando uma série de golpes de Estado e governos ditatoriais, impactando o Brasil, a Guatemala, o Paraguai, a Argentina, o Uruguai, o Paraguai, o Equador, o Peru, a Bolívia, o Chile, entre outros países. Tal postura do imperialismo estadunidense era amparada pelo discurso clássico intervencionista: "proteger o mundo e a democracia" — naquele período, contra a influência comunista. A mesma justificativa política era utilizada pelas elites nacionais desses países latino-americanos para a implantação de regimes autoritários (MOLINA; SANFELICE, 2018, p. 323–324)

O imperialismo americano trouxe o mesmo modelo federal americano integrado de escolas agrícolas, o *Land Grant Colleges*, que visavam disseminar técnicas de manejo racional, uso de máquinas agrícolas, insumos químicos industrializados, fertilizantes artificiais e técnicas de administração empresarial para as fazendas. Era uma evolução do pacote de desenvolvimento que vinha sendo aglutinado na parceria com a fundação Rockefeller, e dessa vez envolvia o setor político e privado no comércio de seus resultados. Esse sistema foi aceito em 1963 e posto em prática em 1964 através de um acordo com a *Ohio State University* através de interferência direta da Agência Americana para o desenvolvimento Internacional – USAID e teve vigência até o ano de 1973 (*ibid*, p. 323-324).

A importação de soluções engessadas imperialistas encontrou resistência tanto do corpo docente da ESALQ quanto de um sistema capitalista dependente de periferia, historicamente explorado pela colonização lusitana e estrutura agrária intacta, oligárquica e latifundiária. Molina e Sanfelice ainda puderam constatar que

> [...] os norte-americanos precisavam convencer os brasileiros, afirmando que objetivavam "aperfeiçoar" o modo de produção dos proprietários rurais e seus trabalhadores por meio de um plano coletivo de tarefas que implantasse um "programa energético de educação elevada". Pesquisas também seriam dirigidas propondo solucionar problemas agrícolas importantes, especialmente em um "esforço coordenado" para informar os lavradores sobre as maneiras e meios de aumentar a produção e sua renda líquida (2018, p. 325).

Com a crise econômica mundial de 1974, os investimentos americanos foram drasticamente reduzidos e o Estado brasileiro manteve suporte a iniciativas e incentivos à agroindústria nacional, em especial a programas como o Proálcool, a iniciativa brasileira de produção de combustível automotor como forma de combate à crise do petróleo que se desenvolveu em 1970. Foi a propaganda em prol da monocultura, nesse caso da cana-de-açúcar, romantizada em obras com 'Açúcar Amargo' (PUNTEL, 1986) , que ao tratar da movimentação de aceitação e valorização do trabalho feminino na monocultura da cana, romantizava o trabalho árduo, sofrido e muitas vezes extenuante, que levava à morte por exaustão das comunidades migrantes de trabalhadores que por vezes se submetiam, por falta de escolha, a situações de trabalho análogo à escravidão, enquanto o ritmo da ideologia modernizante se processou por décadas, através de correntes invisíveis de dependência que atavam os trabalhadores migrantes a esse tipo de relações sociais, e ainda chamavam essa situação de escolha, por esse tipo de submissão.

A assim chamada liberdade de escolha se reduzia a poucas alternativas, que eram basicamente a noção de que, ou se atravessava aquele "rito de passagem", na esperança permanente de ser aquele apenas um período transitório, mesmo quando ameaçava a "sobrevivência orgânica" do indivíduo, sob aquelas condições precárias, ainda que no limite da lei, das relações trabalhistas, ou se enfrentava a vergonha de abandono dessas condições, sob o peso do retorno de mãos vazias às suas comunidades de origem, moralmente induzido a representar a pior noção possível de fracasso como chefe de família, marido/esposa e homem/mulher (SILVA; MARTINS, 2010). E nesse caso, havia um outro cenário, ainda mais sinistro, e parece justo trazer a voz desses mesmos pesquisadores, uma socióloga e um sociólogo, ambos na grande área da Geografia, que atentam para o fato de que,

> É preciso não esquecer que o migrante parte em busca de melhoria de vida, isto é, de um projeto de ascensão social. O retorno, ou melhor, a representação do retorno é carregada destes valores. Logo, os fracassos, as perdas representariam a ruptura com o ideal da partida, o que pode resultar em sanções negativas por parte do grupo. Esta poderia ser a explicação para as ações daqueles que não retornam, que desaparecem. O desgarramento familiar pode conduzir ao desenraizamento social e cultural, cujo processo de alienação é reforçado pelo uso de bebidas alcoólicas e drogas que apressam a morte física e social (2010, p. 215).

Em se falando de morte, há ainda a consequência definitiva, a morte súbita, advinda do trabalho exaustivo, no corte de cana, onde cada pessoa chega a cortar entre 15 e 20 toneladas diárias. Esforço físico exigido pela pouca remuneração e competitividade interna, que levam à

morte súbita por “exaustão no trabalho” (*ibid*., 2010, p. 227), diagnóstico nem sempre claro ou tecnicamente aceito na conexão entre causa e efeito, como relatam os pesquisadores.

A outra forma de morte, mais lenta, decorre da

> [...] imposição das altas taxas de produtividade do trabalho, que extrapolam os limites físicos dos trabalhadores, levando-os, em alguns casos, à morte, é suportada em virtude deste processo de introjeção da autodisciplina que os acompanha durante toda a vida. Do mesmo modo, pode-se interpretar a reposição energética, por meio da distribuição do leite de soja ou até mesmo da aplicação de injeções – as amarelinhas, segundo a definição dos próprios trabalhadores – ou ainda, a aceitação dos kits – soro, farinha e vitaminas para serem ingeridos durante o trabalho - a fim de minorar os efeitos de cãibras, provocadas pela perda excessiva de potássio. Em se tratando dos colhedores de laranja, **a fim de evitar a contaminação dos pomares, os trabalhadores são literalmente pulverizados com venenos, antes do início das atividades**. Muitos depoimentos foram recolhidos acerca desta prática, normalmente negada pelos proprietários e até mesmo pelos colhedores, em virtude do medo de serem despedidos. Além das mortes ocorridas nos canaviais, há aquelas não registradas e que ocorrem ao longo de um tempo determinado. Doenças como
> câncer, provocado pelo uso de veneno, fuligem da cana, além de doenças respiratórias, alérgicas, da coluna, aliadas à quase total impossibilidade de serem tratadas, em razão da inexistência de recursos financeiros para a compra de remédios conduzem à morte física ou social de muitos trabalhadores, cuja depredação de suas forças impede-os de continuar no mercado de trabalho (*ibid*., p. 217, grifo nosso).

Lembremos aqui que toda essa argumentação trazida à pesquisa fundamenta nosso esforço em não perdermos de vista a totalidade em que se insere nosso objeto, o quanto o trabalho media e condiciona as múltiplas contradições em que os seres humanos são submetidos sob o modo de produção capitalista, e se aliena tanto do trabalho teleológico como definidor de seu ser, passando a subordinado do trabalho alienado em favor da acumulação, quanto se afasta da natureza e a enxerga apenas como matéria prima, sem considerar que ela é dele, expropriada.

Esse trabalhador migrante, em muitos casos era aquele camponês de pequena propriedade que produzia seus próprios meios e modos de vida em harmonia com a natureza e a satisfação de suas necessidades pelo trabalho, e nos é tão caro esse sujeito porque quase sempre esse ser humano ou era um aluno ou um provedor de uma família com alunos, que precisou abandonar seu modo de vida em busca de sobrevivência, encontrando por vezes a morte no curso de seu caminho.

Essa é a maior contradição no percurso de nossa fundamentação, onde a Educação assume tanto a forma conservadora e alienante de perpetuação desse ciclo de desenvolvimento quanto a forma de instrumento com o potencial de quebra dessas algemas,

rumo a uma emancipação do sujeito. A forma que essa educação toma, e de onde ela parte, é que define seu rumo, a contento das forças hegemônicas, no consenso da sobrevivência sob sua tutela legal, política e social ou no enfrentamento a elas, rumo à construção de uma nova realidade.

Ainda no ritmo de nossas idas e vindas pelos momentos históricos que ajudaram a criar este cenário imposto pela Revolução Verde, os investimentos da fundação Rockefeller no Brasil se estenderam dos anos de 1920 até final da década de 60. A partir dos anos 50, a fundação já se inclinava a outros interesses, como o planejamento familiar, e nos interessa uma questão preciosa para a nossa pesquisa pois no suposto abandono de desenvolvimento daquele caminho, a fundação

> [...] voltou-se para a difusão de noções e programas de caráter neomalthusianos, em que o crescimento populacional parecia constituir um fator decisivo de atraso social e econômico. Fatores estruturais – como a **reforma agrária** – eram considerados importantes frentes de atuação, mas politicamente inviáveis. Com o surgimento de movimentos sociais ligados a questões de gênero, a própria noção de "planejamento familiar" ganhou outro sentido, perdendo seu caráter autoritário e impositivo. O conceito de "saúde reprodutiva" conquistou um espaço definitivo nos programas da Fundação. (FARIA; COSTA, 2006, p. 168–169, grifo nosso).

A esse ponto, dado o elo que citamos como importante, nos cabe adiantar que, em linhas gerais, a reforma agrária pode ser compreendida "[...] como um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir" (STEDILE, 2020, p. 15).

O Brasil tem um dos maiores índices de concentração de terras do mundo, o relatório 'Terra, Poder e Desigualdade na América Latina', publicado pela Oxfam (2016), uma rede global de Organizações Não Governamentais, que reúne dados sobre pobreza e desigualdade em mais de 90 países aponta que, na América Latina, em seus 15 países pesquisados, do número de propriedades individuais de terra, 1% dessas propriedades corresponde a 51% de toda a área agricultável e no Brasil, esse mesmo 1% das propriedades detém 45% de toda a área de produção. As pequenas propriedades, de até 10 hectares, correspondem a 43% dos registros e a apenas 2,3 % de toda a superfície agricultável do país. Tal desigualdade só não é maior do que a concentração de recursos financeiros destinados a essas propriedades através do crédito rural. O relatório indica que as grandes propriedades concentram 43% do crédito rural enquanto as pequenas propriedades têm acesso a apenas 13% dos recursos disponibilizados pelos programas de crédito, acentuando a desigualdade quando são essas pequenas propriedades que produzem mais de 70% dos alimentos que chegam às nossas

mesas. As grandes propriedades são dedicadas principalmente à produção de grãos para exportação, os *commodities.* O relatório ainda aponta que,

> As desigualdades presentes no Brasil não são um fenômeno recente. Pelo contrário, elas estão baseadas em desigualdades que vieram da própria criação e formação do Estado e da sociedade brasileira. Porém não são naturais, e sim o resultado de escolhas e políticas deliberadas. O atual modelo, que privilegia latifúndios monocultores e a extração de recursos naturais em larga escala, coloca à margem do desenvolvimento as populações camponesas, indígenas e quilombolas. As populações mais fragilizadas acabam recorrendo a ocupações e mobilizações para reivindicar o direito à terra em um cenário onde elites rurais e grandes corporações encontram na política o aliado que necessitam para manter seus privilégios. [...] Para reduzir as desigualdades e alcançar o desenvolvimento sustentável, é necessária a redistribuição da propriedade e o controle da terra, assegurando direitos individuais e coletivos. Reformas e políticas públicas podem enfrentar as causas estruturais destas desigualdades e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa (OXFAM, 2016, p. 24).

A reforma agrária é um conceito central nas lutas e resistência a essa investida do capital sobre o modo de produção e reprodução da vida dos Povos do Campo, e a organização dessa resistência na forma de movimentos sociais, tendo a educação como uma das manifestações dessa luta, é o berço de nosso objeto de pesquisa, e por isso se faz necessário o desenvolvimento já tão extenso de nossa atual discussão.

Essas lutas podem ser traçadas até sua origem, no sistema de Sesmarias, que até 1832 permitia ao rei a distribuição de terras a quem lhe interessasse. Foi só em 1850, em meio ao pânico gerado pela constante leva de imigrantes pobres vindos da Europa em busca de terras e uma vida melhor, que a Lei de terras (BRASIL, 1850) passou a definir que só poderia ter terra quem pudesse pagar por ela. A desigualdade começava ali, negando terras a quem não tinha recursos e facilitando a acumulação aos grupos já abastados pelas benesses do rei.

Desde a invasão portuguesa, a resistência se dava através de grupos com interesses em comum, como o dos indígenas, que não poderia aceitar pacificamente a subtração de sua própria existência pelos invasores de suas terras; pelo movimento dos escravos, na formação de quilombos, resistindo à desgraça do período escravagista do Brasil colônia, e outros movimentos de resistência em formação, como o de Canudos, que lutava contra o aumento abusivo de impostos que afetavam e prejudicavam a população, “A resistência de Canudos [por exemplo] durou o período compreendido entre 1874 e 1897, e este só foi vencido pela quinta expedição militar [as forças de repressão do Estado] (SANTOS, 2013b, p. 35).

Mesmo antes de Canudos, a luta por uma distribuição justa das terras teve também um capítulo entre os abolicionistas[29], como Joaquim Nabuco (1849 – 1910), que

> [...] defenderam com ênfase que a liberdade do povo negro deveria ser acompanhada de um processo de distribuição de terras. Foram derrotados pela oligarquia rural, escravocrata e controladora do poder político, os chamados coronéis das terras (CALDART; ALENTEJANO, 2018, p. 193).

Esses movimentos organizados se assemelham em seu interesse por uma mudança social e pelas forças contra as quais lutava, e dão início à construção de alianças organizadas nessa resistência, que no último século se consolidam num movimento histórico, brotando em áreas isoladas e eventualmente ganhando força pela articulação conjunta.

Enquanto esse período marca o fim do Capitalismo Comercial Escravocrata, os movimentos de luta por terra, que buscavam garantir o trabalho, a sobrevivência e a reprodução dos povos camponeses, e continuaram durante o período de surgimento do Capitalismo Industrial, como os movimentos de Contestado, em Santa Catarina (1912 a 1916) e de Caldeirão, no Ceará (1926 – 1937).

Ainda assim essas lutas por terra não eram denominadas como lutas por reforma agrária, uma vez que

> Somente após a II Guerra Mundial, surge a expressão e a luta pela Reforma Agrária no Brasil. Com o reascenso das mobilizações populares, cresceu a luta pela Reforma Agrária, protagonizada pelos movimentos camponeses: Ligas Campesinas [1955], Ultab[30] (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil [1954] e o Master (Movimento dos agricultores Sem Terra) [1960], que pela primeira vez logram se constituir como organizações nacionais e empunharam a partir de 1961 o lema "Reforma Agrária na Lei ou na Marra!" Os programas de Reforma Agrária defendidos pelos movimentos camponeses da época, e pelo então governo popular de João Goulart [...] estavam inseridos no objetivo de desenvolver o mercado interno para a indústria nacional, aos moldes de uma reforma agrária clássica burguesa (CALDART; ALENTEJANO, 2018, p. 193–194).

---

[29] A pesquisadora Angela Alonso (2014, p. 116), quando em seu estudo sobre 'O abolicionismo como movimento social, nos conta que "Quem primeiro explicou a abolição foram os abolicionistas. Seus discursos em efemérides, retrospectos na imprensa e memórias delinearam fatos, líderes e datas capitais do abolicionismo. Joaquim Nabuco, em Minha formação, José do Patrocínio, em artigos (Cidade do Rio, 5/5/1889), Duque Estrada (1918) e Evaristo de Moraes (1924), embora reconhecendo predecessores, elegeram 1879 como o início do movimento antiescravista no Brasil."

[30] "A ULTAB (União dos Lavradores e trabalhadores Agrícolas do Brasil) foi criada em São Paulo em setembro de 1954 por mais de 300 delegados de nove estados brasileiros que reclamavam do tratamento recebido por trabalhadores e trabalhadoras rurais no Brasil. A ULTAB estava ligada ao Partido Comunista do Brasil (PCB), que procurava mobilizar a população camponesa para lutar por terra e direitos" (GASPAROTTO; TELÓ, 2021, p. 15).

Dessa forma, na década de 1950, já dentro de um modelo de capitalismo industrial, a pauta da reforma agrária ganha apoio de organizações e ligas camponesas, estas apoiadas pela Igreja Católica e pelo Partido Comunista Brasileiro - PCB e de sindicatos do campo. Dadas essas pressões, os grupos de grandes proprietários se unem, junto à Sociedade Rural Brasileira – SRB, instituição formada em 1919, no intuito de debater e resistir a esse movimento em busca da distribuição de terras através do discurso conservador quanto a um risco, por eles construído, de desestabilização política a partir de uma possível interferência do Estado nas relações sociais estabelecidas no campo, ameaçando a economia.

É nesse ambiente de lutas, que em 1960 nasce, no Rio Grande do Sul, o Movimento dos Agricultores sem Terra do Rio Grande do Sul – Master, reivindicando "Terra para quem nela trabalha", e por ampliação nos direitos trabalhistas. Iniciado por uma manifestação de cerca de 300 famílias, que há mais de 50 anos ocupavam uma fazenda e se viram sob disputa de remoção, foi no apoio dado por figuras políticas locais, que o grupo resistiu, e sua forma de organização e se expandiu por todo o estado, impulsionados pelo apoio do então governador Leonel de Moura Brizola (1922 – 2004), num estado marcado por uma intensa concentração fundiária. O movimento foi precursor no modelo de ocupação por acampamentos como formato de reinvindicação por terras (GASPAROTTO; TELÓ, 2021; CORRÊA, 2018; CALDART; ALENTEJANO, 2018).

Tal relação amistosa dura pouco, uma vez que ao final da vigência do Governo Brizola, o então eleito governador Ildo Menegheti (1895 – 1980), que alinhado aos interesses dos grandes proprietários, iniciou um processo de repressão e propaganda desmoralizadora ao MASTER. Nesse mesmo período entra em vigor o Estatuto do Trabalhador Rural, sob a Lei Nº. 4214 (BRASIL, 1963), que buscava por um lado atender a algumas das reinvindicações das populações rurais e dessas organizações coletivas e por outro lado desarticular a organização desses movimentos por consenso, uma prática reformista por parte do Estado.

O que se nota em relação a essa movimentação social dos sujeitos é que,

> Com base nas análises sobre tais movimentos sociais no território brasileiro, observa-se que estes são vinculados aos espaços urbano e rural, sendo que, a título de exemplo, nos espaços urbanos, tem-se as lutas por creches, moradia, lutas por transportes, saúde, construção de escolas públicas; e no âmbito rural, os movimentos de luta por terra e trabalho. Tendo como referência a luta de cada movimento específico, nota-se a presença de contradições subjacentes à sociedade capitalista brasileira que expressa os conflitos gerados por cada grupo que não tem os seus direitos de cidadãos garantidos.

> Entretanto, é importante destacar que tais movimentos começam a despontar, no Brasil, no período ditatorial, com maior relevância na década de 1970. De acordo com Lisboa (1988, p. 10), os movimentos sociais brasileiros só tiveram reconhecimento em meados de 1960, quando surgiram os primeiros movimentos de luta atuando na clandestinidade, contra a política vigente, ou seja, a população, insatisfeita com as transformações nos campos econômico, político e social do Regime Militar (SANTOS, 2013a, p. 50).

Esse relato do conjunto de modificações no modo de trabalho e ruptura metabólica com a natureza, até então baseada no uso de insumos naturais advindos do próprio ambiente onde o trabalho ocorria, foram substituídos pelo conjunto industrializado do pacote de soluções da Revolução Verde, e teve aqui no Brasil, um reflexo muito semelhante ao descrito pelos pesquisadores quanto à situação estadunidense. O quadro a seguir mostra a evolução da comercialização de insumos industrializados dentro de nosso território e ilustra através dos números um cenário tão similar, que se assemelha à uma linha de produção fordista, implantando técnicas e modelos predefinidos onde quer que as garras do capital alcancem.

Quadro 12 – Comércio de fertilizantes industrializados no Brasil (fabricados e importados)

ANO	COMÉRCIO DE FERTILIZANTES (toneladas)	COMÉRCIO DE AGROTÓXICOS (toneladas – vendas internas[31])	ÁREA DE CULTIVO AGRÍCOLA (milhões de hectares)
1950	90 mil	(indisponível)	(indisponível)
1960	163 mil	16.000 (1964)	28,4
1970	1.006 milhão	(indisponível)	(indisponível)
1980	3.988 milhões	(indisponível)	40.15
1990	8.206 milhões	60.200 (1991)	50
2000	16.402 milhões	162.461	45.57
2010	24.516 milhões	511.892	59.05
2020	36, 6 milhões (estimativa)	893.764 (2019)	75.86

Fontes: Elaborado pelo autor a partir dos dados da ANDA, SIDRA, IEA, EMBRAPA, IBAMA, e Consultoria INTL FCStone[32].

[31] O artigo 41 do Decreto nº 4.074, de 4/1/2002 determina que as empresas com produtos agrotóxicos, componentes e afins registrados no Brasil apresentem semestralmente aos órgãos federais e estaduais responsáveis pelo controle e fiscalização dessas substâncias relatórios sobre as quantidades produzidas, importadas, exportadas e comercializadas destes produtos (BRASIL, 2002a). Os valores correspondem aos produtos em sua forma concentrada, conforme são disponibilizados para venda, para diluição no momento da aplicação. Os dados obtidos anteriores a essa data foram disponibilizados no site das instituições citadas nas fontes.

O quadro mostra o poder econômico de um dos segmentos que constituem o agronegócio, que infere a sua força econômica na influência sobre as decisões em políticas públicas que, além de afetarem diretamente os rumos da educação nas áreas não urbanas, e afetam também as condições de produção e reprodução da vida das famílias e comunidades dos Povos do Campo.

Este cenário de modernização conservadora surge, toma forma e se impõe em pleno período de ditadura, onde todas as formas de organização camponesa foram fisicamente massacradas, silenciadas e reprimidas. Um período que permitiu a transformação da agricultura em um modelo consolidado de atendimento ao mercado externo, com propriedades rurais de grandes extensões, mecanização, uso de insumos artificiais (agrotóxicos) e expulsão de camponeses de suas terras.

O aumento do uso de insumos artificialmente produzidos, além da extensa propaganda e campanha de convencimento por parte dos fabricantes, foi alavancado também pelo Estado, como mediador, no incentivo através de políticas públicas, na cultura do uso desses produtos, algumas vezes de forma quase coercitiva, através dos programas de financiamento da produção, como nos mostra o relato a seguir:

> Exemplo disso é a lei [estadual] n.4.263, de 24 de dezembro de 1968, que criou o projeto "Fruticultura em Santa Catarina", que previa fomento, extensão, pesquisa e defesa fitossanitária, bem como a compra de sementes, matrizes e "produtos de defesa sanitária" com recursos do tesouro do estado. Assim, por meio do crédito subsidiado, os governos brasileiro e estaduais e a sociedade como um todo financiavam as indústrias químicas e a contaminação, pois a partir do início da década de 1970 o Banco do Brasil "tornou obrigatória a destinação de 15% do valor dos empréstimos de custeio para a aquisição de agrotóxicos" (CARVALHO; NODARI; NODARI, 2017, p. 80).

Outro exemplo dessa forma como política de Estado, foi Lei 7.802 (BRASIL, 1989), que dispões sobre o uso, regulação e comercialização de agrotóxicos de uma forma ampla e geral, e o Projeto de lei nº 6299 (BRASIL, 2002b), que flexibiliza os dispositivos da lei anteriormente citada e altera a denominação dos agrotóxicos para "agentes fitossanitários", que se arrasta desde sua proposição e que permanece em apreciação na câmara dos deputados. Tais dispositivos jurídicos reforçam a afirmação de que

---

[32]Disponíveis em: https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/549450/consumo-e-producao-de-fertilizantes-no-brasil; https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1618; www.iea.agricultura.sp.gov.br/out/index.php; https://bit.ly/3unLe98; http://www.ibama.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=594.

> [...] o foco do desenvolvimento agrário nacional, estimulado politicamente pelo agronegócio e uso de agrotóxicos, mesmo após a Constituição de 1988, é a manutenção do posicionamento agroexportador primário do Brasil e não a promoção da segurança alimentar pela garantia da produção de alimentos de qualidade, economicamente acessíveis no Brasil e demais países (LEONEL JÚNIOR, 2018, p. 200).

Se o papel coercitivo das políticas públicas incentivou e abriu caminho para a expansão comercial gestada pelo conjunto de processos que envolviam a Revolução Verde, os dados do quadro apresentado nos colocam dentro de nossa categoria de contradição por apresentarem um aumento desproporcional entre área de produção e uso de insumos, onde confirmado pelo mesmo autor, nos últimos 40 anos o uso de agrotóxicos aumentou 700% enquanto a área de cultivo aumentou apenas 78%, atrelando o aumento de produção ao aumento de investimentos externos para seu alcance, algo jamais visto nos modos tradicionais de produção de alimentos. Esse afastamento dos processos tradicionais de produção caracteriza a ruptura metabólica necessária para a manutenção desse modo convencional de produção agrícola, insustentável e ambientalmente danoso, em sua

> [...] visão produtivista [,] e o antropocentrismo que situa o ser humano (e em particular o burguês, macho, branco e adulto) como centro de gravidade da modernidade e que insiste em considerar a diversidade de seres vivos sob o homogeneizante e coisificador conceito de "recursos naturais" (instrumentalizador da natureza, da floresta e dos animais, em função do desejo de exploração e submissão às quais a racionalidade própria do sistema capitalista e colonial nos induz e compele) (OUVIÑA, 2021, p. 148).

Além disso, o aumento da área de produção indica grandes áreas subsumidas pela agricultura industrial e o potencial deslocamento dos indivíduos que ali viviam, incluindo suas famílias e dependentes em idade escolar, para os centros urbanos. A necessidade de consulta a fontes de dados tão variadas se deu pela dificuldade de reunir os dados expostos, deixando ainda alguns dados indisponíveis durante a realização das buscas.

Quanto ao campo como lugar de produção e reprodução do modo de vida dessas comunidades, o processo de degradação ambiental pode ser vinculado diretamente à forma e ao acelerado processo de acumulação ocorrido nos últimos 70 anos, como indicado no quadro anterior, e a ruptura metabólica se mostra no conjunto de contradições de uma sociedade que exerce uma crescente pilhagem sobre os recursos naturais, lastreada nas formas do direito, uma mudança induzida nas formas de produção agrícola, e a consequente investida no apagamento dos conhecimentos, hábitos e tecnologias das formas tradicionais de produção e a consequente degradação ambiental inerente a esse modo de produção, pois

> [...] o moderno sistema industrial capitalista depende de recursos naturais numa dimensão desconhecida a qualquer outro sistema social da história da humanidade, liberando emissões tóxicas no ar, nas águas e nos solos. Este sistema necessita, tanto de recursos naturais, como de fontes de energia e matérias-primas quanto de "recipientes", ou seja, locais de despejo, onde os rejeitos gasosos, líquidos e sólidos passam a ser absorvidos ou depositados. Nestes termos, à medida que este sistema se expande, e aceleradamente, o meio ambiente passa a ser visto como um fator restritivo, uma vez que a capacidade de absorção dos ecossistemas globais é pequena. Isto nos indica que esta pilhagem ambiental compõe um processo mais amplo que não se esgota na denominação de crise ambiental como, por vezes, os ecologistas chegam a afirmar. Revela, a rigor, parte das contradições de uma modalidade histórica de vivência social [...], trata-se de uma crise da sociedade produtora de valores excedentes, posto que seu modo de reprodução social não é capaz de incorporar em sua lógica a situação de finitude dos recursos ecológicos (SILVA; MARTINS, 2010, p. 209).

Esse período do final da década de 1960 marca outro movimento importante, que acolhe o título dessa seção do capítulo. Já é possível perceber um desarranjo entre a propaganda e o produto dessa Revolução Verde e após cerca de 70 anos de sua instalação, essa revolução deveria ter resolvido o problema da fome e desnutrição no planeta, mas ao invés disso, removeu a autonomia e praticamente dizimou os produtores de pequena propriedade e nos colocou sob a guarda de corporações-monstro, mantenedoras da propaganda de uma ideologia de soluções estritamente tecnológicas e montada sobre uma pilha de fracassos daquela intenção inicial (POMPEIA, 2020; NOVAES, 2017; MÉSZÁROS, 2004).

A miopia das soluções a curto prazo se instala novamente, e tanto o abandono das discussões sobre a reforma agrária, quanto o consequente movimento em direção oposta, através da acumulação de propriedades em um número cada vez maior de grandes latifúndios, lastrearam a percepção de que o caminho da Revolução Verde era uma estrada de mão única, nos afastando cada vez mais do modo tradicional de produção agrícola e ao mesmo tempo e ironicamente, afastando cada vez mais o modo de produção agrícola do interesse de produzir alimentos e o ajustando ao modo de acumulação de riquezas, não como uma mudança brusca, mas lentamente costurada a partir da evolução do próprio modo capitalista de produção e em resposta às constantes crises, inevitáveis e inerentes a esse sistema de produção (MÉSZÁROS, 2009).

O papel mediador do Estado, através das políticas públicas tornou-se cada vez mais evidente e permanece influente na atualidade, através da constante liberação de novos produtos de uso agrícola, na forma de inseticidas e herbicidas, não por falta de informação quanto aos danos à saúde relacionados ao uso desses produtos, mas exatamente devido à

pressão da indústria que encontra dificuldades de comercialização no assim chamado norte desenvolvido do planeta e encontra abrigo na periferia do capitalismo, uma vez que

> Pesquisas realizadas nas últimas décadas revelam que os agrotóxicos afetam negativamente a saúde dos consumidores, trabalhadores e lactentes contaminados pelo leite materno. Esses agravos representam um aumento na demanda dos serviços públicos de saúde como consequência de intoxicações agudas e doenças crônicas relacionadas aos efeitos deletérios dos agrotóxicos. Dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) indicam que o uso de agrotóxicos e as intoxicações deles derivadas aumentaram de 2007 a 2016, ocupando o segundo lugar entre as intoxicações exógenas e a primeira posição em letalidade. Além disso, impactam negativamente no meio ambiente, por meio da contaminação do solo e mananciais de água e da eliminação de espécies e plantas nativas.
> Na contramão dessas evidências, o governo brasileiro vem cedendo à pressão da indústria agroquímica multinacional por meio de ações como isenções de impostos, paralisação dos processos de fiscalização das indústrias e flexibilização das regras para o uso de agrotóxicos no país. Exemplo disso foi a liberação de 474 novos produtos só no ano de 2019 e entre os 50 mais utilizados, 22 têm ingredientes proibidos pela União Europeia (FROTA; SIQUEIRA, 2021, p. 1, grifo nosso).

Mas diante de tantas contradições, se a Revolução Verde não resolveu o problema inicial, a fome e a pobreza, e continua como modelo convencional de agricultura, é porque, entre outros fatores, contrabalançou essas mazelas com a criação de um novo formato de mercadoria, que foi além do comércio de trocas de mercadoria por dinheiro. No chamado modelo convencional, o valor de troca se afasta e estranha o valor de uso por circunstâncias diversas. Ou seja, um produto pode valer mais apenas pela sua escassez devido a alguma intempérie regional ou talvez a dificuldade de transporte, mas são geralmente relações rastreáveis pelos interesses diretos do produtor, do comerciante, do mercado ou do cliente, e nos atemos à afirmação de que a variedade de mercadorias é tão grande quanto a riqueza gerada por essa imensa coleção de mercadorias (MARX, 2008).

Essa afirmação se inverteu, nas relações modernas do capitalismo globalizado de produção em grande quantidade e em grandes propriedades, a troca da produção agrícola se submete a leis que atravessam e extrapolam os limites geográficos das nações, e se desprendem completamente do valor de uso. Entra em termo, a expressão '*Commodities* Agrícolas', que para além de atribuir uma adjetivação ao produto, substitui completamente sua substância nas relações de troca, e como uma nova mercadoria, o transforma em outra coisa, e que pode ser entendido como

> [...] qualquer produto originário de atividade agropecuária, florestal ou pesqueira ou qualquer mineral em sua forma natural ou que tenha passado por processamento costumeiramente requerido para prepará-lo para

> comercialização em volume substancial no comércio internacional (DELGADO, 2009, p. 129, grifo nosso).

Mas esse termo, cunhado dessa forma em 1948, na 'Carta de Havana', durante a Conferência das Nações Unidas, ocorrida naquele ano em Cuba, nos é caro porque mostra a movimentação do capital e as múltiplas imbricações do modo de produção e exploração do trabalho, e o poder político e financeiro desse setor, que se desenvolve, no nosso caso, desde o período da invasão colonial, e se transforma ao longo das múltiplas manifestações de reforma do sistema capitalista. Na atualidade, tais transformações caminham rumo à uma nova roupagem de dominação imperialista na geopolítica, dessa vez norte-americana (KORYBKO, 2018).

Mas, isto posto, é preciso afastar o risco sempre eminente de nos perdermos no fenômeno quando nosso foco é a essência. E é exatamente nesse caminho que a novidade aparente, disfarçada no termo *commodities* nos direciona. Marx (2017a) já nos alertou disso quando afirmou que não haveria necessidade de nenhuma ciência se a essência e o fenômeno fossem a mesma coisa. Lukács (2018) quando buscou aproximar esse reflexo científico da essência a um reflexo estético expressado na arte, afirmou que "[...] já que o ser que está na base da ciência e da arte é objetivamente idêntico, esta relação entre fenômeno e essência deve valer igualmente para o reflexo estético" (2018, p. 202).

Dessa forma, considerando a linguagem como uma expressão também artística, podemos buscar esse reflexo estético na genética dessa nova expressão, que se manifesta através de seu movimento histórico, e despida da aparência de ser uma novidade, revelada em sua própria definição e divisão interna, como um mapa de suas origens e se faz necessário que o fenômeno dos *commodities* seja comercialmente dividido e entendido em pelo menos duas categorias. São elas

> [...] *commodities* tropicais ou "leves" e *commodities* "duras". As primeiras incluem produtos como café, cana-de-açúcar, banana, cacau e chá, produzidos em países periféricos de clima tropical, com sua produção originariamente destinada aos países centrais, para consumo direto ou industrialização. As commodities agrícolas "duras" incluem produtos como algodão, trigo, soja, carnes, arroz, milho e outros, produzidos tanto em países periféricos quanto em países centrais de clima temperado, de modo que sua forma de produção e seus preços são afetados por fatores diversos daqueles que afetam os produtos tropicais. As chamadas commodities agrícolas tropicais estão, em grande parte, identificadas com a história [de pilhagem] dos países periféricos desde o período colonial ou, mais recentemente, desde a sua inserção na divisão internacional do trabalho a partir do século XIX. No caso do Brasil, basta pensarmos nos chamados ciclos da cana e do café para percebermos a **importância** decisiva das commodities agrícolas **na formação da sociedade e da economia brasileiras** e no padrão de

> integração do país ao sistema capitalista internacional até meados do século XX (LEITE; DELGADO, 2012, p. 134, grifo nosso).

Essa assim pensada nova criatura, que não passa de mais uma dimensão da transformação alienante do produto em mercadoria e abre espaço para um novo fenômeno, pois

> [...] desenvolveram-se duas indústrias, uma "atrás" da agricultura, outra à sua frente. A indústria de insumos fornecia aos agricultores uma grande variedade de bens intermediários e serviços; e a indústria de processamento e distribuição levava os produtos do campo para o consumidor. Ao final dos anos 1960, o setor de comercialização de alimentos já havia superado em muito o setor de produção agrícola, em termos de tamanho e importância econômica. O sistema de comercialização de alimentos nos EUA cresceu enormemente neste período, pois na medida em que aumentou a renda dos consumidores, eles passaram a demandar mais e mais serviços associados aos produtos alimentícios [...] (STEDILE, 2020, p. 87).

Esse molde de desenvolvimento advindo da Revolução Verde se multiplicou em todo o globo, atendendo a particularidades regionais, mas sempre rumo à homogeneização do modo de produção capitalista. Dessa forma, se o que foi até aqui exposto, beira quase um desvio da nossa pesquisa sobre a interlocução entre a agroecologia e a Educação do Campo no PPP e na práxis docente, em essência buscamos fundamentar o quanto o modelo de produção agrícola, subsumida na indústria, dentro do modelo geral de produção capitalista precisa ser visto em sua relação sistêmica e contraditória com a teia social que nos define como seres humanos. Não na forma em que essa relação se apresenta nesse momento histórico, mas na essência que nos une como seres sociais, e no quanto o trabalho é nossa categoria de base para interpretação e entendimento dessas múltiplas relações.

O mesmo sistema que se mantém e desenvolve como garantia de perpetuação da hegemonia do controle das forças de produção age em contradição com o equilíbrio das condições ambientais de manutenção da própria vida no planeta, dada a extensão no consumo dos recursos naturais, seu ritmo e as suas consequências, tanto imediatas, quanto acumulativas (OUVIÑA, 2021; KRENAK, 2019; NOVAES, 2018b; KOLBERT, 2015; FOSTER, 2011; LÖWY, 2010; MÉSZÁROS, 2009).

Foi no período de instalação dos processos da Revolução Verde, lastreada na estrutura coercitiva da ditadura civil-militar em vigor naquele período, que a movimentação dos grupos de Povos do Campo em busca de terra para trabalho permaneceu ativa, ainda que na clandestinidade. E em 1979, período que viria a ser conhecido como a fase final da ditadura, que João Pedro Stédile (1953 -), nos oferece em primeira mão um relato, necessariamente

longo[33], de dois acontecimentos que definiram e consolidaram a imagem dos diversos levantes populares em busca de justiça social e distribuição de terras, e nos conta que,

> Entre 1978 e 1979, os camponeses começaram a perder o medo de lutar contra o governo. Embora tenha sido criada em Goiânia, em 1975, a ação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) só se consolidou no Rio Grande do Sul em 1978. A Igreja era muito conservadora naquela região. Tanto é assim que, nos idos de 1962 e 1964, voltávamos da roça mais cedo para pegar as famosas missas das 18h, transmitidas por todas as rádios católicas, durante as quais rezávamos o terço ajoelhados para afastar o comunismo. Acho que de tanto rezar o terço contra os comunistas acabei também virando um deles... De certa forma, a CPT resgatou o pecado cometido pela Igreja contra os camponeses, indicando que, a partir da Teologia da Libertação, era necessário conscientizar e organizar os camponeses para lutarem pelos seus direitos. Como eu tinha uma vinculação de família com a Igreja Católica, comecei também a participar da CPT.
>
> Houve, em 1979, um conflito de terra no Rio Grande do Sul. Com exceção do velho PCB, toda a esquerda da região dizia que lá não havia problema de terra. Foi um conflito numa área indígena, uma das últimas do Rio Grande, na famosa reserva indígena do Nonoai, que é dos índios Caigangs. Essa área tinha sido historicamente ocupada por pequenos posseiros, estimulados até por políticos. Havia uns 10 mil hectares no município Nonoai, no extremo norte do Rio Grande, fronteira com Santa Catarina, e a área estava toda ocupada por pequenos posseiros, agricultores que sonhavam um dia legalizar aquelas posses. Havia dentro da área, incrustrada no meio do mato, uns 200 a 300 índios que sobreviviam em situação de mendicância, pois os próprios pequenos agricultores os sustentavam.
>
> Com o processo de conscientização da causa indígena, os Caigangs de todo Sul se organizaram, levaram gente do Paraná e de Santa Catarina e fizeram uma bela ocupação contrária, ou seja, reocuparam a terra que era deles por lei, que estava legalizada, e com isso expulsaram os pequenos agricultores. Expulsaram de uma maneira violenta, claro, pois num dia tiraram todos da área. Eram umas 1.400 famílias de pequenos agricultores, foi um problema social tremendo.
>
> Comecei a trabalhar com esses agricultores. Parte deles queria voltar para a área, enfrentar os índios, matar os índios. Desde o início tínhamos uma concepção contrária: o problema não era retomar a terra dos índios, pois tinham seus direitos e nós também tínhamos direito à terra. Mas não essa terra, porque era deles, historicamente deles, independente do papel que garantia a propriedade.
>
> O governo acenou com a possibilidade de parte dos agricultores ir para outro lugar. O Incra montou uma grande operação para levá-los para Terra Nova, no Mato Grosso. Mas cerca de 500 famílias se recusaram. A cultura do gaúcho diz: "Lugar de gaúcho é no Rio Grande... daqui ninguém nos tira". Com essa decisão, falei: "Se vocês querem mesmo ficar aqui, vamos nos organizar". Descobri onde havia latifúndios, porque, como dizia o Estatuto

[33] Para a entrevista completa, visite: https://www.scielo.br/j/ea/a/9VxknCXs4yfXSnCPZFDkFYv/?lang=pt. Acesso em 28 out. 2021.

> da Terra, o governo era obrigado a desapropriar os latifúndios para fazer a reforma agrária.
>
> Como estávamos no período do general Figueiredo, com todo aquele clima de ditadura militar, eu fazia reuniões praticamente sigilosas com os agricultores. No dia 7 de setembro de 1979, resolvemos ocupar dois latifúndios. Eram terras públicas que o governo escondia da opinião pública e arrendava ilegalmente a dois latifundiários. Ambas eram reminiscências de um projeto de reforma agrária do Leonel Brizola, realizado em 1962. Eram parte de uma fazenda que o Brizola havia desapropriado. Quando veio a ditadura em 1964 ainda não se tinha completado o processo de distribuição das terras da fazenda. O que o governo do Estado e os militares fizeram? Pegaram duas dessas áreas grandes, uma de 1.400 hectares e outra de 1.700 hectares e arrendaram para filiados políticos, fazendeiros, que ocuparam as áreas ilegalmente. Fizemos a ocupação da Granja Macali e da Granja Brilhante, com as famílias originárias do conflito com os índios.
>
> Por causa talvez da experiência do Master - do Brizola e do PTB - autodenominado Movimento dos Agricultores Sem Terra, a imprensa local logo proclamou: "Os sem-terra voltaram, os sem-terra voltaram...". Aí pegou. Foi a imprensa que deu o nome de movimento sem-terra. Não foram os próprios agricultores. Essas duas ocupações foram as que acabaram dando origem ao MST, em 7 de setembro de 1979. Em três ou quatro meses os agricultores foram assentados e foi uma baita vitória (BOSI; COELHO; BORELLI, 1997, grifos nossos).

É possível então notar que o movimento nasce em busca de justiça social, se fundamenta na luta pela efetivação dos processos de reforma agrária, e já desde o princípio tem a educação como constituinte de sua forma na construção de seus sujeitos. O MST se oficializa no dia 21 de janeiro de 1984, durante a realização do I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel, no Paraná (CALDART et al., 2012, p. 496).

Considerando então alguns dos aspectos observados em relação ao modo de produção capitalista, e como este se expressa no desenvolvimento agrícola e suas múltiplas conexões com outras áreas da vida em sociedade, o quadro adiante apresenta alguns desses aspectos e as alternativas oferecidas por uma base agroecológica e seu contexto dentro da nossa totalidade Trabalho e Educação.

Vamos então adiante, desenvolver a interlocução entre reforma agrária, trabalho agrícola e educação, e demonstrar a relação entre os modelos de desenvolvimento econômico no campo e a dimensão cultural representada pelas contradições entre educação rural e Educação do Campo, tanto no alinhamento com modelo imposto pelo Agronegócio quanto na luta por uma alternativa, num movimento emancipatório tanto dos seres humanos, quanto da natureza. Retornaremos também ao desenvolvimento da educação dentro do MST e sua internacionalização.

3.3 Do cenário de opressão brotam as sementes de uma Educação do Campo

Nesta pesquisa, a totalidade em nossa análise ou seja, educação e trabalho, busca expressar a essência desta relação através do reflexo científico amparado pelo método, não apenas evidenciando as múltipla determinações, mas se afastando das falsas dicotomias que nos levariam de uma pseudoconcreticidade a um pseudoconhecimento em detrimento a uma fundamentação ontológica, exigida pelo método (MARTINS, 2006; KOSIK, 1969). O que precisamos é buscar, dentro dos campos da oposição e da contradição, a identidade dos contrários, ou seja, "as relações recíprocas entre os aspectos opostos, isto é, a lei da unidade e da luta dos contrários" (CHEPTULIN, 2004, p. 55). Assim sendo, nossa análise aqui neste segmento parte do papel da educação para o Estado e a expressão desse papel na prática, explorando tanto sua forma quanto as consequências, expressas na resposta popular a esse processo, não como coisas que se estranham e afastam, mas como interiores uma à outra.

Mas antes disso, é preciso finalmente tecer a relação entre o modelo de desenvolvimento econômico no campo e a dimensão cultural da educação. O segmento anterior explorou as inúmeras ramificações do desenvolvimento da assim chamada Revolução Verde, e deixamos um de seus tentáculos para este segmento, ou seja, a máquina ideológica de propaganda travestida na educação orientada para os Povos do Campo, a chamada educação rural. Processo que se alinha à aparentemente sutil, porém importante mudança por parte da ONU nos debates que transitaram da 'superação da pobreza' para a 'administração da pobreza'(NOVAES, 2018b, p. 143).

Dessa forma trazemos para o texto, o conceito de 'Sistemas Agrários', com a finalidade de reunir características relacionadas ao movimento histórico das mudanças econômicas e sociais que guiaram o desenvolvimento da agricultura e suas repercussões na vida dos povos envolvidos, seja através do desenvolvimento tecnológico, da orientação das políticas públicas, reorganização, redução ou extinção da força de trabalho em determinados segmentos e as reações do Estado quanto às massas de trabalhadores afetados por esse quadro de mudanças. Um sistema agrário, corresponde

> [...] a um modo específico de exploração de um ecossistema resultante de transformações históricas profundas e de adaptações geográficas em larga escala. Na caracterização de um sistema agrário o que importa em primeiro lugar são as tendências históricas que regem as grandes mudanças da agricultura (SILVA NETO, 2014, p. 17).

O que se propõe dessa forma é fugir da rotulagem simplista que domina as discussões no terreno do senso comum e abordar os diferentes meios de produção agrícola num contexto

tanto de unidades reconhecíveis de um todo, quanto inferir o devido cuidado à complexidade que cada sistema possui. Apesar de não ser nosso interesse discursar sobre a teoria dos sistemas, a intenção é o uso de um recurso didático que nos permita rapidamente referenciar um e outro sem perder tal noção de complexidade intrínseca a cada um.

Assim, partimos do sistema que se caracteriza em toda a discussão inicial deste capítulo, o sistema convencional. Sistema marcado pela modernização da agricultura, e a organização de seu modelo produtivo com a consequente dependência e centralidade de fatores externos e meios técnicos como a motomecanização, a dependência de insumos químicos industrializados, sementes selecionadas, tratadas e geneticamente modificadas (ROVER, 2018) e marcado também pelo processo ideológico de convencimento, implantação e manutenção.

Essa adoção da noção de sistemas tem a intenção de nos afastar das constantes apropriações por meio do capital, de temas que em sua origem, pertencem a outros sistemas, dessa forma,

> Quando falamos de sistema agrário, partimos da noção proposta por Mazoyer e Roudart (2008), que o apontam como um modo de produção historicamente constituído, no qual um conjunto importante de sistemas de produção adota características e procedimentos semelhantes quanto ao uso dos ecossistemas e dos meios técnicos, quanto à organização dos grupos humanos e quanto à relação com os fatores externos. Assim, a existência de uma maneira semelhante de organizar diferentes sistemas produtivos permite caracterizar um sistema agrário específico. Esta definição nos permite afirmar que sistemas de produção que são diversificados, não usam agrotóxicos, nem adubos químicos de alta solubilidade, apesar da diversidade que possuam entre si, se referem a um modo de produção semelhante, um mesmo sistema agrário, que poderíamos chamar de agroecológico. Por outro lado, há uma diversidade de sistemas de produção que têm em comum o forte uso de monoculturas, de agrotóxicos e de adubos químicos de alta solubilidade, os quais integram o que denominamos de sistema agrário convencional. Os sistemas agrários não são um simples aglomerado de sistemas de produção, assim como nenhum deles se trataria de um fenômeno estanque e dado, mas algo a ser analisado em cada caso, em suas dinâmicas espaciais e temporais. (ROVER, 2018, p. 222).

Uma vez que é possível abraçar todo o contexto do desenvolvimento da produção agrícola atual e envolver todas as ramificações e consequências sociais desse desenvolvimento nos utilizando do conceito de sistema agrário convencional, nos afastamos do risco de focarmos apenas no processo chamado de Revolução Verde, sob a possibilidade de tomarmos a parte pelo todo e esvaziarmos a possibilidade de uma análise de totalidade sobre a influência desse sistema, que se apresenta normalmente representado pelo campo, vazio de pessoas e modernizado com o maquinário que garante o lucro como objetivo maior

desse modo de produção e não lida com as consequências da expulsão dos povos que ali habitavam. Nos afasta também de culpabilizar, isoladamente, o avanço tecnológico em si, representado pelo maquinário, insumos e métodos de produção, quando as condições sociais e respostas do Estado governos e setor privado é que precisam ser analisadas e discutidas rumo a mudanças, em respeito à vida e o modo de produção da vida dos Povos do Campo.

É importante notar que enquanto os processos de implantação dessa assim chamada Revolução Verde ocorriam, na década de 70 o papel de apoio da Igreja Católica diante da movimentação de camponesa na luta pela "terra de trabalho" em oposição à "terra de negócio" se ampliava, e foi durante a 18ª assembleia da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que o bispado percebeu os elementos necessários nesse conceito para a superação da visão capitalista das lutas no campo a partir de alternativas ao regime de trabalho, e que no trabalho da Comissão Pastoral da Terra – CPT é certa a afirmação de que o enfrentamento à "[...] expropriação da terra é uma luta contra a conversão da terra de trabalho, terra utilizada para trabalhar e produzir, em terra de exploração, terra utilizada para especular e explorar o trabalho alheio" (STEDILE, 2016, p. 298).

Surgida em 1975, em Goiás, a CPT logo tornou-se um forte apoio na luta pela terra, em suporte aos movimentos sociais, e dessa forma,

> Sua participação colaborou para criar novas frentes de luta e acender uma nova expressão de pedagogia de movimento que, segundo as comissões, buscavam romper com algumas práticas sindicais, tidas como acomodadas pela pastoral. Dentre esses movimentos, destacam-se: Movimento dos atingidos por barragens, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento de Boias-frias, todos entre o período de 1976 e meados dos anos 1980 (*ibid.*, p. 299).

O que se pode perceber, é que nesse período, intencionalmente ou não, mas definitivamente de forma benéfica foi a formação de uma identidade dos sujeitos dessas lutas, pela subsunção das terminologias usadas para descrevê-los, e dessa forma, termos como colonos, lavradores e arrendatários, foram lentamente se amalgamando na expressão "trabalhadores sem terra", não como uma descrição do estado em que se encontravam, de despossuídos, mas como uma identidade que ao longo dos anos e desenvolvimento da forma de luta dentro do movimento, agregou a raiz de sua cultura camponesa, na luta pela superação do modelo de produção capitalista. E dessa forma, a luta por uma "terra para produzir" agregou outras frentes, como a luta pela reprodução do modo de vida camponês, onde a família é valorizada, uma vez que o trabalho no campo é orientado para atender às suas necessidades

Assim, nos cabe visitar o panorama em que se situa a educação nesse contexto, e os desdobramentos e conflitos na luta de forças e interesses entre o Estado, a organização social por trás dos grupos dominantes, dando forma ao agronegócio, e a resposta, na forma das frentes de luta e resistência aos efeitos deletérios sobre a condição social de vida e organização dos Povos do Campo. Para isso, partimos da conceituação de educação dentro do MST, onde pode-se reafirmar que

> [...] a educação no MST não pode ser analisada de maneira separada do contexto social de luta pela terra, pois para o MST não existe a produção do conhecimento de maneira neutra, estando sempre articulada à uma concepção de homem e de sociedade. A luta de classe está presente no campo e o Movimento dela participa dando o combate através de sua organização. Contudo, persiste para o MST o desafio de continuar desenvolvendo a formação política para as famílias acampadas e assentadas, retomando os valores socialistas e humanistas propostos pelo Movimento, efervescendo nas famílias a vontade de persistir na luta.
> Compreendemos que o novo nasce do velho, mas não de forma espontânea, e que a história está em constante movimento, sendo determinado pelo período histórico. O MST como fruto e parte da história de lutas da classe trabalhadora também é assim, está em constante movimento, gerado pelas contradições do sistema capitalista, e necessita continuar formando quadros que visem com utopia a construção da justiça social e que em sua prática cotidiana busque conhecimento que possibilite promover a ruptura com a ordem estabelecida (TITTON, 2018, p. 25).

Mas para falarmos da forma de educação pensada e executada pelo Estado, é preciso lembrar daquilo que brotou desse modo de pensar a respeito do contexto social pelo MST, e assim,

> Exatamente pela necessidade de ampliar as forças de luta da classe trabalhadora imposta pelo tempo histórico atual, as concepções, teorias e princípios devem ser claros e estar de acordo com o projeto histórico que se defende. O MST é protagonista de diversas experiências formativas, inclusive tendo colaborado com a criação de novas concepções pedagógicas e educacionais. A Educação do Campo é uma delas (*ibid*, p. 26).

Dessa forma, antes de avançarmos em relação à Educação do Campo, é preciso estabelecer o que representa a educação rural, e construir um entendimento sobre essa unidade de luta dos contrários, e mais do que estabelecer suas diferenças, buscar construir um caminho de entendimento uma vez que as duas formas coexistem em nosso tempo histórico, tanto na forma de reflexo imediato quanto mediato, e a chave de seu entendimento reside em nossa capacidade de planejamento diante dessa dualidade, pois como nos traz Cheptulin,

> O reflexo imediato supõe um objeto refletido existindo realmente em um momento dado, enquanto que o reflexo mediato supõe que o objeto pode não existir realmente em um momento dado. Sua reprodução na consciência faz-

> se por meio do reflexo de outros objetos que permitem a expressão desse ou daquele juízo verdadeiro sobre ele. O que nos serve de base para pensar no que foi e no que será, quanto aos objetos realmente existentes? A reprodução na consciência do passado e do futuro, a partir do reflexo do presente, é possível porque o passado existe igualmente sob uma forma anulada no presente. Refletindo a essência dessa ou daquela formação material e descobrindo as leis de seu funcionamento e de seu desenvolvimento, reproduzimos, de uma maneira ou de outra, o processo de seu vir-a-ser [...] (2004, p. 110).

E é por isso que o contexto social da educação é tão caro ao MST, pela exata característica de força transformadora exercida pela não-neutralidade do conhecimento construído por meio do exercício da luta amparada pela prática, pois a "[...] consciência é uma forma particular, superior do reflexo do mundo exterior e é unicamente por isso que ela pode orientar o homem na realidade ambiente e transformá-la, modificá-la de forma criativa" (*Ibid*, p. 123). Mas contra essa força transformadora existe outra, conservadora e por isso oposta, que resiste a mudanças e advoga pela manutenção e expansão do estado de exploração e submissão dos seres humanos aos interesses do capital. Tomemos fio condutor do nosso entendimento da educação rural a seguinte afirmação, que trata da dinâmica entre avanço econômico no campo e a condição de reprodução social dos povos que ali produzem ou até aquele momento, produziam suas vidas:

> [...] esse processo de expansão se dá no atropelo de uma enorme quantidade de camponeses, povos indígenas e quilombolas que vivem nesses territórios, expulsos de suas terras, empurrados para as periferias das grandes cidades, com os direitos mínimos negados, dentre eles, o direito à educação (ALVES, 2020a, p. 135).

Este relato é quase atemporal quando estudamos o processo de evolução da educação voltada aos povos não-citadinos e como nos traz a autora, uma educação marcada pela sujeição ao que é decidido na cidade,

> [...] ficando com os restos de mobiliário e material didático, professores com precária formação e ausência de projetos formativos que considerem a cultura do homem [ser humano] do campo. O território das diversidades das quais o camponês faz parte sofre com o paulatino esmagamento das forças da grande produção capitalista, o que faz com que seja considerado como atrasado, arcaico e desnecessário (*ibid*, p. 134).

Mas se esses relatos da autora tratam de sua análise da situação atual da educação voltada aos Povos do Campo em sua região de pesquisa, o estado de Goiás, seus achados refletem o que se passa em todo o território nacional, dado o contexto de fragilidade entre as políticas educacionais de Estado e a execução destas na prática, e a incompatibilidade entre o processo de modernização da agricultura e o respeito às condições de reprodução da vida

social dos Povos do Campo, ou seja, “onde tem o desenvolvimento econômico, não há garantias de funcionamento dessas escolas porque o agronegócio expulsa estudantes desses espaços!” (*ibid*, p. 135).

Não basta dizermos que é apenas a distância física que torna o atendimento ao direito constitucional por educação desses povos um problema justificável. Numa síntese sobre o contexto internacional de educação rural conduzido por Stelmach (2011) nos Estados Unidos da América, descendentes afro-americanos e os de origem oriental consideram a educação rural um processo excludente, forçando-os numa permanente situação de rejeitados, porque mesmo lá, os valores culturais proferidos pelo processo educativo da educação rural destoam dos valores e a cultura desses povos, tanto na condição de imigrantes quanto de população das áreas não-urbanas, isso causa um processo de descaso com a importância da educação e das escolas em suas vidas. Professores relatam o sentimento de não pertencimento a esse contexto educativo, sentindo-se externos a esse processo e estranhos às comunidades atendidas. E a distância física, como relata a autora nessa pesquisa, não é maior que a distância psicológica criada por esse contexto, afetando a percepção da importância do processo educativo na vida desses povos, pois não há uma relação clara entre a sujeição a esse processo educativo e a criação de oportunidades para esses povos, situando a educação como um luxo, uma escolha que beira a irrelevância em seu papel de auxiliar na melhora das condições de vida desses povos, dada a distância entre o que se propõe e o que esses povos necessitam.

Esse relato sobre a percepção dos sujeitos quanto à situação da educação rural estadunidense nos indica que o conflito relacionado a essa condição artificial criada pelo modo de produção capitalista, de não pertencimento dos Povos do Campo a toda essa modernidade não é exclusivamente nosso. Mas uma vez que aquele estudo abrange várias nações, é importante notarmos que, ao trazer apenas a questão estadunidense, o fazemos porque o modelo de desenvolvimento econômico do campo no Brasil foi, como relatado anteriormente, fortemente influenciado e economicamente forçado por aquele país, e continua sendo, e por consequência afetou a condição cultural, intimamente indissociável.

Aqui no Brasil, pode-se apontar a razão dessas semelhanças quando se olha para as ações do Estado quando mobilizado na regulação social através de suas políticas públicas econômicas e suas reformas administrativas, como nos trazem Carvalho e Santos, quando citam que

> [...] nas sinuosidades inerentes às regulações cometidas pelo Estado Capitalista exprimem-se as políticas sociais que têm associação à conjuntura das reformas administrativas empreendidas pelo Estado e resultante

> modernização das ações vinculadas aos trabalhadores que desenvolvem atividades econômicas informais, como também para os trabalhadores que são beneficiados por programas assistenciais do governo. Assim sendo, o Estado neoliberal e capitalista determina as condições materiais de essências de todos os atores envolvidos. Este núcleo agrega alguns elementos que ratificam a premissa de que o Estado neoliberal capitalista tem por finalidade estimular que uma determinada política educacional tenha como objetivo promover a qualificação da força de trabalho para a promoção e extensão da acumulação do capital (2020, p. 150).

Dessa forma, a condição de produção e reprodução da vida dos Povos do Campo está condicionada tanto à dimensão cultural da Educação, quanto ao aspecto do modelo de desenvolvimento econômico do campo, ambos reféns das políticas públicas do Estado, e este dependente do panorama globalizado do sistema econômico em seu estágio atual de desenvolvimento do capitalismo, em sua fase neoliberal de modelo econômico.

Por isso, ao buscarmos entender como essa dinâmica de subordinação e controle em resposta a estímulos externos se desenvolveu no Brasil, buscando permanecer dentro do espaço temporal em que surgiam as condições para o estabelecimento do sistema agrário convencional e sua relação com a educação, precisamos observar o movimento histórico que deu origem às políticas de fixação do homem no campo, políticas essas atreladas à noção de progresso da nação, em meio a um cenário de recessão que se construía diante da iminente crise de 1929.

Nesse aspecto, Maria Antônia de Souza nos traz uma leitura acerca das pesquisas de Leite (2002), que relacionam essa preocupação da fixação do homem no campo ao desenvolvimento industrial das áreas urbanas e a intensa migração diante das condições precárias de vida a que foram submetidos os Povos do Campo.

Marx descreve esse movimento migratório quando trata do exército industrial de reserva, e registra a conexão entre as migrações e os interesses capitalistas, quando nos traz que,

> Assim que a produção capitalista se apodera da agricultura, ou de acordo com o grau em que se tenha apoderado dela, a demanda de população trabalhadora rural decresce em termos absolutos na mesma proporção em que aumenta a acumulação do capital em funcionamento nessa esfera, e isso sem que a repulsão desses trabalhadores seja complementada por uma maior atração, como ocorre na indústria não agrícola. Uma parte da população rural se encontra, por isso, continuamente em vias de se transferir para o proletariado urbano ou manufatureiro, e à espreita de circunstâncias favoráveis a essa metamorfose. (Manufatureiro, aqui, no sentido de toda a indústria não agrícola). Essa fonte da superpopulação relativa flui, portanto, continuamente, mas seu fluxo constante para as cidades pressupõe a existência, no próprio campo, de uma contínua superpopulação latente, cujo volume só se torna visível a partir do momento em que os canais de

> escoamento se abrem, excepcionalmente, em toda sua amplitude. O trabalhador rural é, por isso, reduzido ao salário mínimo e está sempre com um pé no lodaçal do pauperismo (MARX, 2017a, p. 717–718, grifos do autor).

E é nesse panorama da questão da expulsão dos Povos do Campo rumo à cidade, que Souza (2012b), tratando dessa dinâmica capitalista na tecitura das especificidades da sociedade brasileira, em seu devido tempo histórico, sintetiza as observações do autor por ela citado num contexto no qual,

> [...] o colonialismo, patriarcalismo e subalternidade estavam expressos. A atividade agrícola era conduzida conforme os interesses do mercado internacional, a exemplo da presença da monocultura canavieira, algodoeira e cafeeira neste período. Também a Lei das Terras de 1850 possibilita o estabelecimento da propriedade privada aqueles que "conseguem comprá-la". No século XX, diante da queda da bolsa de 1929 e dos aspectos relacionados ao excesso de produção, a economia entra em recessão e vários trabalhadores do campo dirigem-se às cidades, uma expressão da exclusão social, tendo em vista a instalação do Estado empresário, do desenvolvimentismo pautado nos investimentos do Estado. Tal fato ocasiona a atração para as cidades de trabalhadores que já não estavam em boas condições de trabalho e vida no campo.
>
> Percebe-se nesta movimentação social a emergência de demandas sociais, especialmente aquelas relacionadas aos direitos sociais (saúde, educação, habitação etc.). Neste cenário, as preocupações educacionais se fazem presentes no espaço cidade, visando a instrução dos trabalhadores que se inseriam no processo produtivo industrial (SOUZA, 2012b, p. 53).

É nesse período pós-guerra, agravado pela crise estrutural do capital de 1929, e diante de um conjunto de processos revolucionários, a exemplo da revolução no México em 1910 e na Rússia em 1917, que os Estados Unidos da América iniciam sua reação frente a essas movimentos identificados como comunistas, e implanta seu conjunto das assim chamadas políticas assistenciais sobre a América Latina, numa tentativa de frear e reprimir as movimentações sociais e evitar tais processos revolucionários em países como o Brasil. Mostrou-se claramente que o medo era de uma revolução aos moldes da mexicana, onde Emiliano Zapata (1879 – 1919) liderou o movimento de recuperação das terras apropriadas durante o período colonial e daquela ocorrida na Rússia, onde sob o comando de Lênin (1870 – 1924) (MOLINA; SANFELICE, 2018; FARIA; COSTA, 2006; RIBEIRO, 2015).

Essa interferência estadunidense, ancorada por iniciativas do governo como a criação da "Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais, cujo objetivo era a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais" (SOUZA, 2012b, p. 54), orientava tanto o conteúdo quanto os propósitos da assim chamada educação

rural no Brasil, uma forma de assistencialismo de transformação da população carente de trabalhadores do campo.

Este foi o cenário que permitiu a investida estadunidense na tentativa de evitar uma possível revolução, quanto a abrir caminho para seu desenvolvimento capitalista sob a pretensa bandeira do assistencialismo, rumos a seus próprios interesses, resultando

> [...] na formulação de políticas que lhes permitam obter, ao mesmo tempo, uma preparação dos agricultores para a implementação do seu modelo produtivo agrícola e um rigoroso controle sobre as organizações camponesas (MENDONÇA, 2010). Nessas políticas orientadas por um modelo de desenvolvimento gerador de uma interdependência entre elementos internos e externos, é possível observar um vínculo muito estreito entre os processos relacionados à industrialização, à implantação de um modelo agrícola com base na utilização de máquinas e insumos importados, à reforma agrária em moldes capitalistas e à educação rural. E, tratando-se do período de 1955-1960, pode-se concordar com Marini (2000, p. 23) no que diz respeito à estrutura agrária que "entra em conflito perigoso com as necessidades sociais e materiais da população brasileira", porque baseada na "absurda e antieconômica distribuição de terras". No caso da educação associada a um modelo de desenvolvimento implementado de fora, considerando o Brasil como um país atrasado, Cunha (1980, p. 16) a reconhece "como uma variável política, estratégica, capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa", o que não deixa de suscitar dúvidas. Assim, as políticas adotadas tanto visam à fixação dos agricultores na terra para não aumentar os conflitos por parte da população trabalhadora sem emprego nas áreas urbanas, quanto à imposição de um modelo de desenvolvimento rural com base no uso de máquinas e técnicas agrícolas, junto com a aplicação de insumos indicados pelos técnicos norte-americanos [e repetidos copiosamente pelos técnicos agrícolas aqui no Brasil até hoje] [...] (RIBEIRO, 2015, p. 82).

Nem mesmo esta parceria com os Estados Unidos da América foi capaz de conter a migração da população do campo em busca de melhores condições de vida na cidade, pois o problema se iniciava na própria solução trazida de fora, no modelo de desenvolvimento econômico no campo. A educação rural permanecia marginalizada, e provou-se desarticulada quando, na Lei de diretrizes e bases – LDB 4.024 (BRASIL, 1961), delegava aos municípios a estruturação da escola fundamental rural. Desse descaso e das tensões que se desenvolviam diante desse modelo excludente de desenvolvimento econômico, surgiram os Centros Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base, movimentos de esquerda, "[...] e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da igreja Católica" (SOUZA, 2012b, p. 54).

O quadro a seguir destaca algumas iniciativas, reações e articulações governamentais e populares nas contradições que surgem a partir dessa desarticulação e descaso do Estado quanto à educação oferecida aos Povos do Campo.

Quadro 13. Breve conjunto de iniciativas e desenvolvimento histórico da educação rural no Brasil

Iniciativa governamental ou popular	Desdobramentos
Projeto “50 anos em 5” Governo Juscelino Kubitschek 1956 a 1961	Agravou o êxodo rural ao buscar a saída de um sistema de produção agrário para uma modernização da indústria. A mecanização e uso intensivo de fertilizantes desprestigiou as pequenas propriedades em favor de uma maior produção. O conjunto de políticas marca o nascimento do AGRONEGÓCIO.
Década de 60	Emergem os Movimentos Sociais rurais, que lutam pela permanência na terra e contra a expropriação rural.
Escolas Família Agrícola – EFAs	Ação não-governamental de educação informal, voltada aos jovens do campo para iniciação profissional na agricultura e pecuária. Eram pedagogicamente desenvolvidas no regime de alternância, aos moldes da experiência francesa dos *Maisons Familiales Rurales*, com períodos de aulas em ambiente escolar e períodos de permanência com suas famílias e aplicação dos conhecimentos adquiridos, como parte do processo educativo proposto.
Estatuto da Terra LEI Nº 4.504, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1964	Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. § 1° Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. Art. 2° É assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei.

	Art. 5º Colonização é toda atividade oficial ou particular destinada a dar acesso à propriedade da terra e a promover seu aproveitamento econômico, mediante o exercício de atividades agrícolas, pecuárias e agroindustriais.
Período da ditadura civil militar	Criados programas regionais de assentamento. Paulo Freire desenvolve a Educação Popular, focada no processo de conscientização da população.
LEI Nº 5.379, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1967 (Política Educacional)	Surge o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)
LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971	Com foco no analfabetismo, cria-se o EduRural, e na década de 80, o analfabetismo ainda não havia sido erradicado, como proposto.
LEI Nº 7.802, DE 11 DE JULHO DE 1989	Regulamenta o uso e comercialização de agrotóxicos de forma ampla atrelado à isenção fiscal, como incentivo ao uso de pesticidas e insumos industrializados.
LEI Nº 8.315, DE 23 DE DEZEMBRO DE 1991	É criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, com o objetivo de organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural, em centros instalados e mantidos pela instituição ou sob forma de cooperação, dirigida aos trabalhadores rurais. Uma formação para o trabalho, consumo e com atividades voltadas à preservação e recuperação ambiental, numa perspectiva de bem-estar social.
Criação do Fundescola (MEC, 1995)	Desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, para promover um conjunto de ações para melhorar a qualidade do ensino fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-

	Oeste. Destacam-se projetos de educação a distância para professores leigos, o Escola Ativa (programa criado nas áreas rurais para combater a repetência e a evasão por meio de classes multisseriadas) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no qual cada escola organiza um debate interno para identificar suas deficiências e preparar um plano de ação.
DECRETO Nº1.946, DE 28 DE JUNHO DE 1996	Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, e dá outras providências. §2, c) fomentar o aprimoramento profissional do agricultor familiar, proporcionando-lhe novos padrões tecnológicos e gerenciais;
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	A educação rural e a educação urbana são desvinculadas, e em seu artigo 28, demandam-se as "adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região".
Programa de Alfabetização Solidária	Destinado à população jovem, analfabeta. Marca o processo de pavimentação para a criação do terceiro setor da economia, uma vez que o programa faz parte de "[...]um modelo de Estado proposto pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1997-2002). Considera-se que a proposta de Reforma do Estado ali desenvolvida, a partir do conceito de publicização, teve sua derivação na área social-assistencial do governo na Comunidade Solidária, um ensaio de terceirização na área das políticas sociais. O Alfabetização Solidária, subprograma deste, foi a versão para a área de educação. De modo que algumas características desse Programa específico devem ser discutidas e contextualizadas à luz de um marco mais amplo, analisando conceitos como terceirização,

	filantropia, empregabilidade temporária, participação social e direito à educação" (BARREYRO, 2010, p. 175).
Programa "Escola Ativa" (1997) E Programa Proformação (para professores)	Surge o primeiro programa destinado às classes multisseriadas, baseado na experiência colombiana da *Escuela Nueva*. Surge o programa de formação de professores em exercício, um curso de magistério em nível médio e à distância, para professores sem habilitação, mas exercendo a docência nas redes estaduais e municipais.
Programa "Saberes da Terra" (2005)	O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.
Programa " Pronera Procampo" (2009)	O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.
Programa "Escola da Terra" (2013)	Destinado a professores de todo o país que lecionam em escolas no campo e quilombolas, e visa a formação continuada e recursos didáticos e pedagógicos para desenvolver as atividades docentes. As ações para esses educadores estão

	descritas na Portaria nº 579, de 3 de julho de 2013, do Ministério da Educação, que cria a Escola da Terra.
Programa" Pronacampo" (2013)	Objetivo: Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Fonte: Produzido pelo autor, com base nos trabalhos de (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020; VEIGA; VEIGA, 2017; SANTOS, 2013b, 2016; RIBEIRO, 2012; CARVALHO; COSTA, 2012; BARREYRO, 2010) e MEC.

Percebe-se a partir dos dados aqui recolhidos, a forma míope, assistencialista e tecnicista através da qual a noção de educação rural se constitui, e o imbricamento de aspectos que afetam todo o tecido social, nas dimensões políticas, econômicas, na participação da população nas decisões sobre o processo de escolarização, a influência e interferência internacional, notadamente estadunidense e o braço do Estado, em sua constante e muitas vezes violenta ação de controle e resposta às ações populares de resistência a um processo educativo segregador e alienígena ao modo de vida dos Povos do Campo.

É importante ressaltar que esse processo de luta não é endêmico ao Brasil. Aqui ele assume a uma forma específica em seu movimento histórico, mas devido ao trabalho ser a categoria fundamental de nossas análises dentro do Materialismo Histórico e Dialético, podemos voltar a Marx para reunirmos a questão da educação e do trabalho à questão ambiental, dado que

> É na esfera da agricultura que a grande indústria atua do modo mais revolucionário, ao liquidar o baluarte da velha sociedade, o "camponês", substituindo-o pelo trabalhador assalariado. Desse modo, **as necessidades sociais de revolucionamento e os antagonismos do campo são niveladas às da cidade**. O método de produção mais rotineiro e irracional cede lugar à aplicação consciente e tecnológica da ciência. O modo de produção

> capitalista consume a ruptura do laço familiar original que unia a agricultura à manufatura e envolvia a forma infantilmente rudimentar de ambas. Ao mesmo tempo, porém, ele cria os pressupostos materiais de uma nova síntese, superior, entre agricultura e indústria sobre a base de suas configurações antiteticamente desenvolvidas. Com a predominância sempre crescente da população urbana, amontoada em grandes centros pela produção capitalista, esta, por um lado, acumula a força motriz histórica da sociedade e, por outro lado, **desvirtua o metabolismo entre o homem e a terra**, isto é, o retorno ao solo daqueles elementos que lhe são constitutivos e foram consumidos pelo homem sob forma de alimentos e vestimentas, **retorno que é a eterna condição natural da fertilidade permanente do solo**. Com isso, ela destrói tanto a saúde física dos trabalhadores urbanos como a vida espiritual dos trabalhadores rurais. Mas **ao mesmo tempo que destrói** as condições desse metabolismo, engendradas de modo inteiramente natural-espontâneo, a produção capitalista **obriga que ele seja sistematicamente restaurado** em sua condição de lei reguladora da produção social e numa forma adequada ao pleno desenvolvimento humano. Na agricultura, assim como na manufatura, a **transformação capitalista do processo de produção aparece a um só tempo como martirológio dos produtores, o meio de trabalho como meio de subjugação, exploração e empobrecimento do trabalhador**, a combinação social dos processos de trabalho como opressão organizada de sua vitalidade, liberdade e independência individuais. A dispersão dos trabalhadores rurais por áreas cada vez maiores alquebra sua capacidade de resistência, tanto quanto a concentração em grandes centros industriais aumenta a dos trabalhadores urbanos. Assim como na indústria urbana, na agricultura moderna o incremento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho são obtidos por meio da devastação e do esgotamento da própria força de trabalho. **E todo progresso da agricultura capitalista é um progresso na arte de saquear não só o trabalhador, mas também o solo**, pois cada progresso alcançado no aumento da fertilidade do solo por certo período é ao mesmo tempo um progresso no esgotamento das fontes duradouras dessa fertilidade. Quanto mais um país, como os Estados Unidos da América do Norte, tem na grande indústria o ponto de partida de seu desenvolvimento, **tanto mais rápido se mostra esse processo de destruição**. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social **na medida em que solapa os mananciais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador** (2017a, p. 572–573, grifos nossos).

Essa ruptura metabólica entre o ser humano e a natureza, reforçada por um projeto capitalista que se alimenta dessa ruptura através de seus remendos tecnológicos seria apenas um relato temporal, não fosse a força teórica contida nele, que o torna capaz de ser transposto e relido em nosso tempo através, por exemplo, da definição de Educação Rural composta por Marlene Ribeiro no ‘Dicionário de Educação do Campo’, onde a autora e pesquisadora sintetiza o reflexo atual das exposições de Marx, ao relatar que a educação rural no Brasil

> [...] permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque **não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores**. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua

> produção para adquirir os "novos" produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural. Desta forma, a **perda da autonomia dos agricultores**, associada à imposição de um **conhecimento estranho** àquele que é "transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultante da observação e da experimentação cotidiana, foi facilitada pela escola rural com a mediação da instituição denominada 'clube agrícola'" (Gritti, 2003, p. 121). Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos e acompanhando-as, alguns cursos, ou até mesmo toda a escola rural, ficavam encarregados de "**capacitar**" estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por **treinar, em vez de educar**. Os programas de extensão rural e de capacitação para o trabalho se enquadram nesta proposta, embora não valorizem o trabalho agrícola (RIBEIRO, 2012, p. 296, grifos nossos).

A violência implícita nesse relato, de constante tentativa de desarticulação e apagamento da cultura campesina só não é maior do que o direcionamento político rumo à remoção dos Povos do Campo de suas terras. A ruptura da relação do ser humano com a natureza se intensifica quando, além de distanciar os Povos do Campo de sua forma tradicional de produção de seus meios através de uma dependência dos desenvolvimentos tecnológicos que atendem os interesses do capital, ainda acentua suas políticas de afastamento físico por expropriação, expulsão e legitimação da violência por submissão desse sujeito de direito à forma da lei que atende a interesses unilaterais. É a burguesia literalmente marcando seu terreno e limpando a roça, expulsando aqueles que dela vivem, em nome da intensificação do lucro e acumulação infinita. Santos ilustra bem esse momento mais recente da história da assim chamada educação rural no Brasil, quando substancia sua crítica ao modelo hegemônico de educação e nos mostra que,

> Com a mudança da política econômica a partir da década de 1980, passou a fazer parte da meta governamental a migração dos moradores do campo para as cidades, para que a terra ficasse à disposição dos grandes latifundiários e empresas multinacionais, como propõe o modelo neoliberal globalizado adotado como política econômica de governo. Assim, com o êxito alcançado na proposta, **muitos camponeses passaram a ver na cidade a única alternativa de sobrevivência**, mas, acabaram engrossando as fileiras dos excluídos sociais no espaço citadino (2014a, p. 66–67, grifo nosso).

É nesse caldeirão de conflitos, e contradições de uma política míope, de reformas assistencialistas e de interesses sempre direcionados a uma ruptura metabólica alimentada por interesses econômicos e políticos à frente da questão de um bem-estar social, que um desses movimentos sociais, o MST, desponta com uma proposta embrionária de uma educação contra-hegemônica, e sobre as bases construídas ao longo desse movimento histórico, de

alternativas populares por uma educação com significado de pertencimento para os Povos do Campo, que viria a ser conhecida como Educação do Campo.

Mas, para isso, para romper o concreto duro do Direito burguês instituído e violentamente forçado sobre os sujeitos de direito, surge uma trinca, na forma da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), que rudimenta em seu texto adequações curriculares e reconhece as especificidades do meio rural como necessitantes de intervenção. Na verdade, são várias trincas, tais como as dos artigos 23º, 26º e 28º, que viabilizam as bases para a Pedagogia da Alternância, Diversificação de conteúdo e ajustes para a população rural, firmando o direito à igualdade e à diferença. No artigo 23, estabelece que "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar"; O artigo 26º enuncia que nos "[...] currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos; e o artigo 28º que discursa que na "[...] oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região[...] (BRASIL, 1996).

É no terreno fértil do artigo 28º que nos lançamos, na proposta de uma Educação do Campo, da sua gênese ao estado atual. De modo a desvelar as contradições e a mediação das disputas midiáticas de ataque por parte do agronegócio, lançaremos luz sobre o diálogo que vem sendo construído na prática entre a Educação do Campo e a Agroecologia e como este diálogo se materializa nas propostas educativas do MST, no PPP nas escolas localizadas em assentamentos.

Essas escolas, apesar de protegidas no coração dos assentamentos, são objeto de jurisprudência administrativa do Estado, uma vez que atuam dentro do modelo educacional capitalista. Assim, nos cabe também desvelar o quanto a vara dessa relação pende na direção de uma dinâmica burocrática capitalista ou uma Racionalidade Coletiva própria da organicidade presente no MST como movimento social, e se o PPP contribui nessa dinâmica.

Tem sido corriqueiro observar, nas redes sociais, jornais escritos e televisionados a frequência das notícias sobre o ataque, travestido em ação legal, exercido pelas forças que representam a segurança e repressão do Estado contra os acampamentos e assentamentos do MST em todo o território brasileiro, tanto em acampamentos relativamente recentes, quanto

em assentamentos, que no rigor da própria palavra, já se encontravam sob o amparo legal da lei e da ordem. E em todos os casos, não é a lei que muda, mas o seu entendimento em favor de uma das partes.

Esta dissertação se constrói num período onde os retrocessos nas lutas pelo direito legal à terra, através da reforma agrária pelos movimentos sociais, sofre um ataque tão intenso, que nos remete à barbárie dos tempos ainda recentes do início da luta por esses mesmos direitos conquistados no suor e no sangue, e que hoje se veem ainda mais ameaçados e se mostram tão nitidamente sensíveis aos interesses burgueses, que encontram sua forma mais horrorosa representada pelo estandarte personificado no atual presidente, Jair Messias Bolsonaro que, em sua atitude fascista e neoliberal, incita a massa da população a manter uma atitude reacionária, num discurso raso e manipulativo. Mas, como nos alerta Reich, "temos de nos habituar a escutar com atenção o que o fascista diz sem julgarmos imediatamente que se trata de puro disparate ou engodo" (REICH, 2001, p. 94).

E é comum tratar essas situações como “eventos isolados” ou atos pontuais sob a bandeira da mobilização do Estado e do Direito, naquele cenário onde ambas as partes têm seu respaldo no sistema jurídico, e onde numa metáfora aos filmes do oeste-selvagem, o que prevalece é a lei, mas a lei do mais forte, onde dadas certas condições jurídicas equivalentes de proteção e arrazoamento entre ambas, prevalece aquela mais capaz de se impor pela força bruta como bem nos lembra Marx (2017c). Assim, a bandeira da violência, como parteira da história, continua hasteada, e vibrando ao vento forte da severidade com que o ataque acontece no atual governo.

Porém, se nos atentarmos a esses eventos, à ação coordenada no tempo e no espaço, no cenário político no qual esses eventos acontecem, resistentes inclusive à opinião pública, poderemos enxergá-los como eles realmente são, ou seja, processos, tais como a pobreza e a fome (SAINATH, 1996), e que apenas viram notícia quando a morte de indivíduos, caracterizados como pertencentes a grupos acontece, seja advinda de desastres naturais, ou quando há intervenção por meio da força pelo Estado, sempre sob a bandeira da ordem e do progresso. Mas uma ordem para o proletariado e um progresso para a burguesia.

O que foi apresentado até aqui projeta um padrão na forma como o direito se apresenta aos menos favorecidos. Nas palavras de Arroyo, o

> [...] povo sempre foi visto como receptor agradecido de dádivas das elites compassivas, abrir uma escolinha rural era uma dádiva do fazendeiro ou do novo prefeito. Os Povos do Campo, de agradecidos receptores de dádivas – a escola, a professora – passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas. Um fato que inverte a lógica em que por

> séculos **equacionamos as políticas públicas educativas para o povo** (SOUZA, 2012, p. 9–10, grifo nosso).

Dessa forma, o desafio enfrentado tem sido o de como equacionar os pesos e medidas em uma balança viciada, que tende sempre para o lado de quem controla os meios de produção e dessa forma, determina os caminhos do Estado e da sociedade. E o mecanismo último desse controle é o direito, que a serviço dessa classe é, "como todo direito, um direito de desigualdade [e doravante, nessa lógica] [...] o direito nunca pode ultrapassar a forma econômica e o desenvolvimento cultural, por ela condicionado, da sociedade" (MARX, 2012, p. 31). Mas as brechas, ou trincas nesse concreto duro sempre aparecem, e é a partir delas que luta acontece, com os mesmos instrumentos, as mesmas armas jurídicas.

De novo, partindo da totalidade, desde a Revolução Verde, os avanços têm sempre ocorrido em favor de uma mesma dinâmica do modelo de produção, que explora, expropria, expulsa e condena. A quarta revolução industrial[34], que se constrói sobre a terceira, mas avança e tem como diferença a velocidade e forma em que acontece, tem algo de diferente em si, como nos lembra Peter Maurer, do comitê Internacional da Cruz Vermelha:

> A quarta Revolução Industrial tem o potencial de tornar visíveis as desigualdades [sociais] e torná-las assim menos aceitáveis no futuro e dessa forma, esperamos, reunir e reforçar o suporte político a fim de serem dados os passos necessários para redução das diferenças [sociais][...] (2016, tradução nossa)[35].

A Educação do Campo então surge da necessidade de reconhecer os aspectos que diferenciam as necessidades e particularidades das populações do campo em relação à população do meio urbano, como nos traz Santos, quando nos lembra que

> [...] A Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública, e que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos que fazem do campo o seu território de vida (2017c, p. 72).

---

[34] Em relação às 4 revoluções industriais, poderíamos sintetizar como sendo a primeira Revolução Industrial (1780) que durou quase 200 anos e revelou os motores a vapor inicialmente utilizados na produção de tecidos. A segunda Revolução Industrial foi marcada pelo processo de linha de produção contínua. Já a terceira Revolução Industrial no final da década de 1960, trouxe a informática a serviço da indústria. A quarta revolução, faz uso da conexão de bancos de dados através da internet e atribui aos sistemas computacionais, a utilização de inteligência artificial e algoritmos na tomada de decisões, muitas vezes sem intervenção humana (SAKURAI; ZUCHI, 2018).

[35] "The fourth industrial revolution has the potential to make inequalities visible, and to make them less acceptable in the future, and hopefully to gather and garner political support to take the necessary decision to reduce the gap."

Como pode-se esperar o sucesso de uma força de resistência se uma "[...] revolução jamais poderá ser praticada através da constituição e da lei ordinária, porque ambos fazem parte do sistema de dominação social" (FERNANDES, 2020, p. 230). O que se observa nessa construção do texto não é objetivamente o horizonte revolucionário, mas substancialmente a construção das condições para que ele aconteça.

A construção de uma Educação do Campo acontece praticamente em paralelo às discussões sobre a bandeira da Agroecologia, e cabe entender o peso dessa transição dentro do movimento de constituição da forma organizativa e de liderança dentro do MST.

Em consonância com os achados do pesquisador Wilson Schmidt (2018), nos cabe em relação à agroecologia, observar dois momentos historicamente distintos no modo de pensar, se organizar e agir do MST. O primeiro deles, a fase de 1984 até 1999 é marcado por uma orientação ideológica de "[...] um modelo de assentamento rural coletivizado, especializado, integrado verticalmente e, por suposição, altamente produtivo" (2018, p. 141). Esse modelo buscou investimentos financeiros externos, alta mecanização e uso de insumos industrializados e agrotóxicos como meios de aumento de produção e competitividade, num sistema de organização centralizado e impositivo aos assentados.

Acreditava-se que o sistema de cooperativas, as Cooperativas de Produção Agropecuária – CPA, não seria viável sem a transformação do antigo camponês, que Clodomir Santos de Morais, no Caderno de formação 11 (MST, 1986) classificou como um sujeito 'reacionário, personalista e isolacionista [...] portanto, indesejável', no novo operário do campo, marcando uma abordagem fundamentada no entendimento de que

> A implementação dessa teoria tinha em vista a construção de grandes fazendas de produção coletiva, de inspiração kautskiana e leninista, no modelo dos colcozes soviéticos, onde todos os meios de produção seriam coletivos, fortemente mecanizadas, com utilização intensiva de agroquímicos, especializadas, com agroindústrias para transformação da mercadoria e com divisão científica do trabalho. Preconizava uma rígida organização e especialização do trabalho, ao modo industrial, pois somente assim os assentados teriam condições de competir no mercado e concomitantemente desenvolver a consciência revolucionária – já que seu modus vivendi seria similar ao de um proletário. O que desenvolveria nesses cooperados sua consciência de classe, e os levaria a trocar os seus interesses predominantemente pessoais – oriundos, segundo a teoria, de sua condição de camponês, por interesses coletivos – vistos como superiores. As relações tradicionais ou camponesas eram os principais alvos de suas críticas (SCHMIDT, 2018, p. 142).

Esse caminho teve pouca aceitação interna por parte dos assentados, como relata o pesquisador. O modelo de decisões de cima para baixo, em um sistema de produção adotado

que desconsiderava o conhecimento local e prezava a industrialização do campo como forma de se equiparar na concorrência de mercado do modo de produção capitalista era tido como meio necessário para uma "transição socialista", e na construção de um novo sujeito.

Buscava-se ali uma qualificação da produção pela desqualificação dos agricultores e seus saberes locais (*ibid.*). Para as lideranças do MST, naquele momento o problema não era o modelo de produção, mas o despreparo dos sujeitos assentados. Nesse período é interessante destacar que a educação e a formação política dos assentados eram setores ainda distintos dentro da organicidade do movimento (SOUZA, 1999).

Enquanto isso o Estado mobilizou-se na busca de ajuste a essa iniciativa, partindo dos previstos na Lei nº 5.764 (BRASIL, 1971), condicionou e regulamentou a obtenção de crédito à formalização jurídica dessas cooperativas e sua submissão a assistência técnica e acompanhamento externo quanto a seu modo de produção (SCOPINHO, 2007).

O reconhecimento da falência desse modelo e a guinada da mudança de percepções tanto quanto ao valor dos conhecimentos tradicionais, no modo de tomada de decisões e na inclusão de uma perspectiva ecológica no movimento se deu tanto pelas complicações e dificuldades de homogeneização do processo nos assentamentos internamente quanto pela conjuntura política e social externas.

A partir do início da década de 1990, dois momentos contribuíram na ruína da estratégia do modelo de cooperativismo posto em prática pelo MST, onde

> O primeiro ocorreu entre 1990 e 1994, por um lado, sob o impacto da abertura da economia e do mercado e das mudanças na política agrícola promovidas pelo governo Collor. A entrada de produtos agropecuários, principalmente através das negociações no âmbito do Mercosul, e as restrições impostas na concessão de créditos e subsídios, aliados à política intensiva de exportação, agravaram a crise na pequena agricultura e fez crescer o número de demandantes de terra no país. Por outro lado, a derrota da esquerda nas eleições de 1989 criou condições para o governo reprimir os movimentos populares e consolidar as reformas neoliberais. [...] por volta de 1993, muitas CPAs entraram em crise resultando no aumento da evasão dos assentados. A crise é atribuída, principalmente, à falta de trabalho e renda decorrentes, internamente, da ausência de planejamento e controle administrativo que considerasse também a lógica do mercado e, externamente, da ausência de incentivo econômico por parte do Estado, ou seja, de política agrícola que tornasse o crédito acessível para os pequenos. Um outro importante fator atribuído à crise das CPAs é que este formato de cooperativa, inteiramente coletivo, não foi capaz de absorver a maioria da base social do MST. **Essa maioria, fortemente vinculada aos tradicionais costumes rurais, tinha uma concepção de coletivo que não extrapolava os limites da família e uma compreensão restrita dos processos sociais e do papel subordinado da economia agrícola no desenvolvimento do país.** Os assentados não se adaptaram ao formato organizativo da CPA, pois entendiam que a possibilidade de independência e liberdade estava no

> usufruto individual do lote de terra de que foram beneficiários. Em suma, o projeto CPA é considerado pelos dirigentes como sendo válido e até inovador em relação às inúmeras outras formas de cooperativismo existentes no campo. O problema é que, de um lado, por força das suas características rigidamente coletivistas e, de outro, pelas características sócio-culturais do trabalhador rural brasileiro, ele restringiu-se a uma minoria de militantes do MST (SCOPINHO, 2007, p. 89, grifos nossos).

O fragmento em negrito da citação lança luz sobre a relutância dos camponeses em se submeterem à industrialização de sua forma produção e reprodução da vida em detrimento de seus valores individuais e de sua territorialidade, e a autora continua, e relata o segundo momento da crise do modelo cooperativo executado pelas lideranças do MST, onde

> [...] entre 1994 e 2002, governo de Fernando Henrique Cardoso, foi marcado por novas crises na agricultura e no mercado financeiro, notadamente entre 1994 e 1997, quando até os médios e os grandes proprietários ficaram endividados. Este foi também o momento em que, apesar da repressão do Estado, a reforma agrária foi se fazendo aos poucos, por força da ampliação da base de apoio do MST e da adesão da sociedade mais ampla, inclusive no **plano internacional**. O episódio conhecido como Massacre de Eldorado de Carajás chamou a atenção dos ativistas de direitos humanos no âmbito internacional e ameaçou a imagem democrática do governo. O **Estado mudou as suas estratégias na tentativa de minar a ação política do MST**. Além de empreender forte campanha de **desmoralização** das lideranças de cooperativas acusando-as de desvio de dinheiro público, criou mecanismos mais sutis de **desmobilização** do movimento de reforma agrária como, por exemplo: o Banco da Terra, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o cadastro dos demandantes de terra via agência do correio, a instituição da figura do "**empreendedor social**" que, em nome de uma suposta oferta de assistência técnica e social, realizava o **controle político** dos assentados (*Ibid*., grifos nossos).

Já esta segunda parte ilustra o controle jurídico exercido pelo Estado no direcionamento dos interesses do mercado. O que parecia indicar uma rua sem saída para a liderança do movimento, provou não apenas sua habilidade de articulação quanto disposição para acompanhar as mudanças que sua leitura de realidade indicava. Mais uma vez, tais mudanças não mostravam tão estranhas, e até antecipadas Marx, que no século XIX havia indicado que o caminho natural para o capitalismo industrial seria sua internacionalização, e propôs que a luta dos trabalhadores tomasse a mesma dimensão (DESMARAIS, 2013). Eis que o MST entra em sua segunda fase, que se estende até o presente.

A década de 1990 foi rica, tanto em conflitos quanto na organização de movimentos sociais ao redor de todo o planeta, e ainda que isolados geográfica e organizativamente, encontravam eco uns nos outros em sua luta contra as consequências da evolução do capital em sua nova fase, marcada pelo avanço do capital financeiro e das corporações

transnacionais, que passaram a dominar inclusive, a agricultura (SAITO, 2021; MÉSZÁROS, 2011; VEIGA, 2009b; FOSTER; CLARK, 2004).

Em 1992, durante o II Congresso Internacional da União de Agricultores e Pecuaristas da Nicarágua - UNAG, na cidade de Manágua, líderes de movimentos sociais se reuniram e em suas deliberações, o documento ali produzido, denominado 'Declaração de Manágua' expressou a necessidade da união dos movimentos do continente Americano, da Europa, Ásia e África a fim de dar voz a esses povos num cenário mundial, e serem ouvidos por aqueles que usurpam o direito de cultivar a terra e a dignidade das famílias que ali vivem e produzem (DESMARAIS, 2013).

Em 1993, em Mons, na Bélgica, 46 líderes se reuniram novamente e ali foi fundada 'La Via Campesina' - LVC, em um momento em que as estratégias e políticas do agronegócio eram globalizadas e uma visão unificadora quanto à luta dos agricultores de pequena propriedade precisa se constituir para o enfrentamento. Em 1996 a LVC apresenta pela primeira vez o termo 'soberania alimentar' e dessa forma estrutura o viés aglutinador da luta em seus princípios, afirmando que

> Alimentação [o acesso a ela] é um direito básico humano. Esse direito só pode se concretizar em um sistema onde a soberania alimentar é garantida. Soberania alimentar é o direito de cada nação manter e desenvolver sua própria capacidade de produzir seu próprio alimento, em seu próprio território. Soberania alimentar é uma pré condição para uma genuína segurança alimentar[36] (COUNIHAN; SINISCALCHI, 2014, p. 193, tradução nossa)[37].

A *La Via Campesina* hoje reúne 182 organizações, em 81 países, representando cerca de 200 milhões de famílias camponesas[38]. A adesão do MST à LVC se dá por várias frentes, como relata anos mais tarde, Gilmar Mauro, dirigente nacional do MST em entrevista a Deni Rubbo, primeiramente sobre a aproximação e aliança com a LVC, onde o entrevistado acredita que a iniciativa de diálogo veio

---

[36] Para uma conceituação Segurança Alimentar no contexto da Agroecologia e Educação do Campo, sugerimos o texto: CASTRO, R. A.; SANTOS, I. T. R. dos S.; SANTOS, A. R. dos. Da caneta à enxada: a relação entre o Programa de Aquisição de Alimentos e a permanência dos alunos nas escolas do campo. In: SANTOS, A. R.; CAETANO, M. R.; SOARES, J. S.; HALMANN, A. L. (orgs.). **Educação e resistência no contexto das políticas educacionais**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 285–296. DOI 10.24824/978655868936.2. Disponível em: https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/35561-crv. Acesso em: 19 nov. 2021.

[37] Texto original, sem tradução oficial para o português: "Food is a basic human right. This right can only be realized in a system where food sovereignty is guaranteed. Food sovereignty is the right of each nation to maintain and develop its own capacity to produce its basic foods respecting cultural and productive diversity. We have the right to produce our own food in our own territory. Food sovereignty is a precondition to food security."

[38] Mais informações disponíveis em: https://viacampesina.org/en/international-peasants-voice/ .

> [...] dos povos indígenas da América Latina em função das comemorações dos 500 anos que estavam sendo propostos pela Espanha, o "descobrimento" da América Latina, então começou a surgir do movimento indígena a ideia que era preciso fazer uma contraposição. Com isso, em um primeiro momento, se chamou algumas reuniões, acabamos compondo um comitê de articulação internacional, algo que buscou discutir o que seria essa outra campanha. E a ideia foi juntar não só povos indígenas, mas organizações camponesas; tanto foi assim que o nome da Campanha acabou ficando "Campanha Continental 500 anos de Resistência Indígena, Negra e Popular", inclusive os setores negros foram incorporados também. Esse processo foi muito [...] interessante porque, na verdade, ele conseguiu conjugar três setores que, do ponto de vista clássico, estavam fora de qualquer perspectiva. O camponês era ainda incluído na aliança operário-camponesa, e o indígena, negro e camponês sempre subordinado à classe operária; então essa campanha continental surge com força porque ela consegue articular os três setores, consegue desenvolver luta de massa, consegue articular continentalmente esses movimentos e fazer grandes ações como foi o grande encontro que aconteceu na Guatemala [1992], onde juntamos milhares de pessoas (2012, p. 25).

Mais tarde, em retrospecto, Gilmar Mauro retrata os aspectos importantes do desenvolvimento de uma visão internacionalista para o MST, notando que

> O processo da atuação política internacionalista do MST desenvolveu-se sob uma rica diversidade ligada a vários outros componentes políticos e circunstâncias históricas específicas: 1) na formação de quadros políticos de militantes; 2) no aprendizado e no conhecimento com os processos organizativos de luta de outros países, como a revolução nicaraguense e a experiência cubana na década de 1980; 3) na presença ativa da Teologia da Libertação que desenvolve uma consciência internacionalista e latino-americana; 4) no engajamento pela "Campanha Continental 500 anos de Resistência Indígena, Negra e Popular" (1989-1992); 5) na articulação duradoura através da coordenadora continental de camponeses (CLOC) e do movimento internacionalista de camponeses (Via Campesina); 6) na criação de inúmeras brigadas internacionalistas de solidariedade. Afinal, conforme a avaliação de Gilmar Mauro, "cada vez mais não é possível pensar em processos de transformação social olhando só para um país" (*ibid.*, p. 22).

Isto posto, o aspecto educacional que aproxima o MST da LVC e de nosso objeto de pesquisa é o fato de que

> As epistemes das organizações da LVC/CLOC conduzem a concepções de agroecologia em um horizonte comum, no entendimento de que a sua **natureza ontológica é a consolidação da soberania alimentar como princípio político para a emancipação humana dos sujeitos do campo**. Assim, ao longo da trajetória política das organizações no enfrentamento do capital transnacional há um vínculo indissociável entre território-sujeitos-educação-agroecologia, fundamental no avanço da pauta de luta articulada na região, em diálogo com as organizações membros dos outros continentes.
> Ao assumir a agroecologia como princípio e projeto político, a LVC/CLOC parte do pressuposto de que a dialética da agroecologia prescinde a

> conformação do sujeito-histórico que se insere no campo de disputa política para defendê-la em perspectiva multidimensional: em sua base epistêmica, em seu fundamento teórico, nas metodologias implicadas, na formação dos sujeitos da práxis agroecológica e, por fim, em sua intencionalidade política, a saber, a soberania alimentar como emancipação humana.
> Na trajetória da LVC/CLOC, a *práxis* política das organizações esteve permeada pela **emergência de uma concepção educativa** que articula o **processo de formação** de seus sujeitos histórico-políticos a uma **dimensão pedagógica** das lutas. Nessa direção, a **Educação do Campo** no Brasil é considerada a **síntese** da apropriação da dimensão política do educativo e do pedagógico no marco da disputa política travada pela LVC/CLOC na região (BARBOSA; ROSSET, 2017, p. 710–711, grifo nosso).

O que se percebe então, é um alinhamento na interpretação de que a Educação Rural consolida a invenção da contradição campo-cidade/atrasado-moderno, no exercício de perpetuar uma concepção educativa tanto do ponto de vista geográfico quanto epistemológico, segregadora.

O projeto de reforma agrária popular, acrescenta à luta do MST a dimensão da agroecologia, pois esta

> [...] está presente na *práxis* educativo-política da Educação do Campo em suas dimensões epistêmica, teórica e política. Por ser um território em disputa com o agronegócio, almeja-se que as organizações consolidem a agroecologia como projeto e *práxis* política da resistência dos Povos do Campo em seus territórios, na busca incessante por produzir alimentos saudáveis, semeados em uma relação socioprodutiva horizontal e que conduzam à soberania alimentar como princípio político. Entretanto, nem todas as organizações alcançaram, de forma plena, a consolidação da agroecologia como matriz produtiva, tornando-se territórios de transição agroecológica. No processo de transformação, a LVC e a CLOC desenvolveram o que denominamos Pedagogia Camponesa Agroecológica[39], baseada em três perspectivas pedagógicas: Pedagogia da Milpa; pedagogia do exemplo e Pedagogia do Movimento. Delas emerge uma apropriação do papel educativo-pedagógico das lutas no processo de consolidação da agroecologia como projeto político.

E é exatamente no campo da educação que a agroecologia se consolida na dinâmica da luta como concepção e projeto político, porque é uma Pedagogia do Movimento na medida em que forja o sujeito histórico e político, onde o movimento torna-se uma matriz pedagógica em suas práticas concretas, "[...] não criando uma nova pedagogia, mas inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana" (CALDART, 2005, p. 329).

---

[39] Para saber mais, consulte BARBOSA, L. P.; MICHAEL ROSSET, P. Movimentos Sociais e Educação do Campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 13, n. 26, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v13i26.2819. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2819. Acesso em: 20 nov. 2021.

> No âmbito da educação formal, são exemplares as conquistas das Escolas de Ensino Médio do Campo, vinculadas à luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na consolidação da Política Nacional de Educação do Campo. Tais escolas possuem a agroecologia como matriz curricular, além de áreas produtivas para a aprendizagem das práticas agroecológicas (BARBOSA; ROSSET, 2017, p. 715).

Um exemplo dessas iniciativas é a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (EPAAEB), centro de formação do MST, localizada no assentamento Jaci Rocha, município de Prado-BA. Situada no extremo sul da Bahia, uma área devastada pela monocultura do eucalipto e café, além de imensas pastagens, a escola encontra ali uma perspectiva que une o compartilhamento de conhecimentos e a ação prática de formas alternativas de manejo e recuperação de áreas afetadas pela intervenção humana.

Iniciativas como essa, em um único movimento, trazem para o concreto a síntese das mudanças e evolução ocorridas naquele período na forma de pensar a luta no MST, que agora aliado internacionalmente à LVC, constrói um caminho que une a luta pela terra, a formação política e técnica das famílias nos assentamentos, a construção de tecnologias adequadas à agricultura campesina e a própria correção histórica que traz os conhecimentos camponeses e sua territorialidade ao palco central do movimento (XAVIER et al., 2018; MCCUNE, 2018; MEDEIROS, 2018; SCHMIDT, 2018; SANTOS, 2016; SILVA NETO, 2014).

Nos cabe então, a partir do que foi até aqui exposto, nos lançar nas especificidades da pesquisa, analisar os dados encontrados e a partir dos objetivos específicos propostos, construir um entendimento sobre a realidade concreta manifestada nessas escolas.

Capítulo IV

4 O PRESENTE DE GREGO ÀS FORÇAS HEGEMÔNICAS: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO E A RACIONALIDADE COLETIVA

É possível que a leitura da dissertação aponte para uma estranheza do objeto da pesquisa ter sido pouco abordado durante toda a construção que se fez registrada até esse momento. Acreditamos que era necessário contextualizar o terreno em que nosso objeto se situa e as múltiplas determinações que o tornam tanto um fruto belicoso das manipulações do Estado rumo a uma educação ideologicamente tecida em prol da manutenção do estado das coisas, quanto gostamos de pensar que dele, do PPP, é possível construir a crítica necessária para uma educação emancipadora dos sujeitos do campo.

Mas não apenas aos sujeitos do campo, já que sustentamos a noção de que a barreira artificial entre campo e cidade é apenas um constructo hegemônico em seu hábito de compartimentar tudo em busca de seu controle e subsunção e usamos essa adjetivação aqui com esse cuidado em mente. Assim nos voltamos ao PPP e a como ele veio a ser no cenário das políticas públicas para a educação, para então nos debruçarmos nos resultados da pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu em plena expansão do esgoto ideológico do cenário político do governo Bolsonaro, com o enfraquecimento das instituições democráticas, em ações lideradas pelo próprio presidente da república, lastreado em um sistema de distribuição de *fake news*, cada vez mais facilitado e incontrolável pela acessibilidade da massa da população aos recursos tecnológicos vulgarmente instrumentados para atender a esse fim e o descrédito artificialmente construído em relação à ciência (MATTOS et al., 2021), fomentando dúvidas tanto quanto à eficiência das medidas sanitárias e da vacina usadas na luta contra os efeitos da pandemia do SARS-Cov-2019, quanto de temas corriqueiros como o uso de urnas eletrônicas nas eleições e o mascaramento da devastação acelerada em andamento na floresta amazônica[40].

Posto então este cenário e considerado o que já foi discutindo nos capítulos anteriores, partimos da premissa de que tudo o que aqui se desenrola é analisado dentro dos limites do capital, ainda que o que se busque no horizonte seja sua superação, afastada de qualquer intencionalidade de conciliação ou cumplicidade com a ordem estabelecida.

[40]Segundo a discrepância entre o que foi anunciado durante a realização da 26ª. Conferência sobre a mudança climática – COP26 e os dados registrados no relatório de Monitoramento do Desmatamento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite, emitido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE. Disponível em http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes. Acesso em 25 nov. 2021.

A obrigatoriedade de uma educação para todos como uma responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado, foi estabelecida com a Constituição Federal de 1988, que além disso, apontou a necessidade de um sistema e um currículo de base de educação nacional. Para atender a essa prerrogativa, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96, em seu artigo 26 definiu que,

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida
> pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

No mesmo ano, fruto das discussões relacionadas a essa lei, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, idealizados como Diretrizes Curriculares Nacionais. E sendo então 'parâmetros', e após várias críticas da comunidade acadêmica quanto ao nível de detalhamento inicialmente pensado, tornaram-se uma "alternativa curricular não obrigatória" (MACEDO, 2014, p. 1533). É importante notar o movimento internacional que se desenvolvia na década de 90, buscando uma uniformização da educação. Elizabeth Macedo nos lembra que,

> [...] Vivia-se, em meados da década de 1990, o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. Segundo Ball (1994), este era o tripé característico das reformas de cunho neoliberal dos anos 1990. Tais reformas, embora com características muito diversas em função da história dos diferentes países, surgiam na Europa, nos Estados Unidos e também na América Latina, aí seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial. No Brasil, além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década.
> Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor de educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, "a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos" dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação—de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da geografia do bloco. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência (*ibid.*, p. 1533).

Se por um lado a construção de parâmetros de validade nacional significou um avanço[41], por outro lado levantou críticas à falta de participação das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem. Com o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) muda-se o discurso de parâmetros 'não obrigatórios' e em 2015 abre-se espaço novamente para a imposição da proposta de uma Base Nacional Curricular Comum – BNCC, ali já exposta como "[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2016).

Essas manobras de implantação de sistemas uniformizados de processos de ensino e de avaliação provocaram novamente críticas e manifestações tanto da comunidade acadêmica quanto da sociedade em geral e movimentos organizados, que demandavam o respeito às particularidades das escolas e das comunidades onde estas se encontravam, indicando um retrocesso quanto aos princípios de democracia e autonomia, e quanto à participação da sociedade nessas decisões, como questões fundantes, tratadas tanto pela CF/1988 quanto pela LDB/1996 (FREITAS, 2018; MACEDO, 2014).

Era então preciso resolver o problema de como exercer nas escolas, diante de um sistema curricular engessado, uma vivência e gestão participativas, como pregam tanto a Constituição Federal quanto a LDB, respeitando os princípios de uma Gestão Democrática que abarque o posicionamento de cada escola e da comunidade, uma vez que, como nos traz Veiga (2013, p. 27) defendemos o entendimento de que "o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado", ou seja, ele muda diante das circunstâncias que visa atender. Tanto mais quando tratamos da nossa especificidade, a Educação do Campo.

Essa nossa defesa se apoia no artigo 12 da LDB, que afirma que "[...] os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar em articulação com as suas comunidades escolares, as suas próprias propostas pedagógicas". Sem muito esforço, o que se conclui aqui é que está assegurada a autonomia da escola no desenvolvimento de seu projeto pedagógico, a partir da lógica de que os profissionais envolvidos devem estar a par da realidade local, e dessa forma desenvolvam um projeto que é tanto político quanto pedagógico. É evidente que falamos aqui de uma autonomia relativa, uma vez que ela está atrelada ao processo de conciliação entre o que está estabelecido pelo sistema nacional e o que

[41]Tomemos como exemplo desses avanços a incorporação dos estudos relacionados à história da África e estudos afro-brasileiros e indígenas, como apontados nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

se desenvolve em relação à realidade de cada escola. Ainda que o que se observa no cenário prático seja um desvio no processo de elaboração do PPP, evidenciando a importância de se

> [...] discutir e refletir o porquê que grande parte desses profissionais que atuam na escola não tem acesso ao trabalho de elaboração e construção do PPP, considerando que na maioria das vezes essas ações são efetivamente realizadas apenas pelos gestores escolares ou mesmo por agentes externos como assessorias e consultorias que, evidentemente, estão dissociadas do contexto escolar (EÇA; COELHO, 2021, p. 4).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico é uma construção coletiva, que envolve a comunidade local e os profissionais da educação, e que dá sentido ao processo de ensino e aprendizagem uma vez que considera os aspectos locais onde a escola é situada. Por isso o PPP é um documento em permanente estado de revisão e atualização, sempre buscando espelhar os anseios da comunidade à qual a escola pertence.

Temos então o PPP como um instrumento de planejamento, que constrói uma identidade dessa escola, que expressa seus caminhos e sua finalidade, estrutura organizacional, seu currículo, seus processos de decisão, de avaliação e divisão do trabalho, apontando os caminhos e destinos dessa escola e sua intencionalidade quanto ao processo de formação oferecido aos estudantes por ela acolhidos e atendidos (GUEDES, 2021; VEIGA, 2016; CAZUMBÁ; SILVA, 2015; VEIGA, 2009a; CALDART, 2004).

Partindo para a especificidade de nossa pesquisa, é preciso notar que, no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no que diz respeito à política de Educação do Campo, o PPP é contemplado, em seu artigo 2º quando o documento trata dos princípios da Educação do Campo, e os define como:

> I - **respeito à diversidade do campo** em seus aspectos sociais, culturais, **ambientais**, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de **projetos político-pedagógicos específicos** para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em **articulação com o mundo do trabalho**;
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da **especificidade das escolas do campo**, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV - valorização da **identidade da escola do campo** por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como **flexibilidade** na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

> V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva **participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo** (BRASIL, 2010, grifos nossos).

Os princípios ali expostos se alinham com a noção de autonomia e construção coletiva, alicerces da gestão democrática na construção de um PPP para as escolas do campo, que dada sua especificidade, ainda é atendida também no artigo 7º da LDB, em seu parágrafo 3º, onde nota que a "[...] organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região", o que demanda mais uma vez um conhecimento sobre as atividades de produção e reprodução da vida naquela comunidade.

Sabendo então o que é o PPP, nos cabe apontar algumas dimensões que caracterizam o PPP pensado no contexto da Educação do Campo e na especificidade de escolas localizadas em assentamentos do MST, com algumas considerações sobre o papel da agroecologia nesse processo. O quadro a seguir aponta de maneira sintética, algumas dessas dimensões, selecionadas pela forma como dialogam com o material coletado durante o período da pesquisa.

Quadro 14 – Algumas dimensões a serem pensadas na elaboração e revisão continuada do PPP das escolas do campo, em especial aquelas localizadas em assentamentos

DIMENSÃO	ESPECIFICIDADES
GESTÃO DEMOCRÁTICA	- O PPP por definição é construído de forma participativa, aglutinando desde a equipe docente, a administrativa, o setor pedagógico, e a comunidade onde a escola se localiza. E é um documento acumulador das mudanças que ocorrem através do movimento histórico da escola, exigindo sua constante revisão e atualização.
IDENTIDADE Finalidades e objetivos da instituição	- Trata-se de uma concepção de formação humana vinculada a uma concepção de campo: É onde o político e o pedagógico do projeto se encontram, e na concepção dos Movimentos Sociais, é uma educação que abarca as agendas de luta no campo das políticas públicas para além da educação, incluindo as políticas agrárias e de saúde, por exemplo. - Combate a antinomia rural/urbano, atrasado/moderno, buscando igualdade social e respeitando a diversidade dos Povos do Campo, mas não apenas destes. - Compreensão e combate aos pacotes, tanto agrícolas quanto os educacionais, pensados de fora para dentro.

DIMENSÃO	ESPECIFICIDADES
	- Combate à visão estreita da educação como preparação para o mundo do trabalho, orientada pelo mercado. - Um projeto de educação dos e não para os Povos do Campo, que trabalhe a autoestima, a memória e resistência cultural e a possibilidade de formação de um sujeito militante na defesa de sua identidade campesina.
PEDAGOGIA	**O berço é o MST, mas a dimensão da luta é dos Povos do Campo**: A Educação do Campo nasce da luta protagonizada pelos movimentos sociais, especialmente o MST, e continua mobilizando a luta por políticas públicas. Dessa forma, e para além das especificidades internas da organização do movimento, pensando em um projeto de educação na perspectiva do conjunto da população brasileira que vive e trabalha no campo, sem perder sua perspectiva de luta de classe. - A pedagogia do Movimento, atua na construção das condições de uma formação de sujeitos sociais capazes de interferir no cenário social e político, na forma de uma matriz pedagógica em constante evolução e diálogo com o momento histórico em que é trabalhada. - Os diferentes espaços educativos precisam ser levados em consideração no tocante ao processo de formação humana de sujeitos lutadores das causas coletivas que vislumbrem um horizonte libertário. Suas experiências e saberes precisam ser preservados e contextualizados na dimensão da Educação do Campo. **A pedagogia do movimento alimenta e é alimentada pela interação com os diferentes povos atendidos por ela:** Sintonia com os processos produtivos e culturais dos povos atendidos, visando a formação de uma identidade, como processo humanizador desses sujeitos, na forma de um projeto coletivo e amplo. - A intencionalidade pedagógica, expressa no PPP, pode auxiliar na construção de uma visão de mundo, a partir da conscientização do próprio lugar que o sujeito ocupa, como parte de um processo histórico. Por isso a importância também na seleção de conteúdos e metodologias que estabeleçam coerência entre a teoria e a prática, auxiliando na construção de uma visão de mundo histórico-crítica. - Deve-se pensar na pertinência do material didático, sua sintonia com o PPP ou as alternativas de complementação para que este atenda aos interesses propostos na construção de uma educação de cunho crítico e

DIMENSÃO	ESPECIFICIDADES
	histórico, construída a partir das experiências dos povos atendidos pela escola.
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E SUA VALORIZAÇÃO	- A especificidade da Educação do Campo, como área recente de desenvolvimento do conceito de educador, demanda um processo formativo específico e complementar, que atenda às necessidades dos diferentes espaços e povos a serem atendidos. - É preciso refletir, inclusive no PPP sobre o perfil profissional desses indivíduos, inclusive considerando que sua formação acontece em paralelo ao próprio amadurecimento da Educação do Campo como prática e política pública.
A ESCOLA DO CAMPO	**Escola não é só o prédio**: A Educação do Campo não se limita à área física da escola, mas depende de sua manutenção como espaço conquistado pela luta. Compreender a escola do campo é compreender os sujeitos que ela visa formar, e isso depende da interação escola/comunidade. **Escola, comunidade e o Movimento**: Escola é espaço de socialização, mas não como mecanismo homogeneizador de indivíduos, mas de construção tanto de características individualistas quanto da consciência dos processos de cooperação e desenvolvimento da preocupação com o bem-estar coletivo, de formação de bases militantes, de intelectuais capazes de mobilização social em busca de melhores políticas públicas e também capazes de organização direta da luta pela efetivação e manutenção dessas conquistas. A intencionalidade pedagógica, e dessa forma, o PPP, pode e deve ajudar a construir as condições para desenvolvimento desses sujeitos, tanto individualmente quanto como coletivo.
AGROECOLOGIA	**Quanto ao projeto de campo**: Reforça a incompatibilidade da Educação do Campo com o modelo de agricultura capitalista, dadas suas características excludentes e de submissão ao modelo hegemônico de exploração do campo e da natureza. Por isso a luta por reforma agrária e um modelo de agricultura camponesa e agroecológica, preservando a cultura e modo de produção da vida dos Povos do Campo. **Reforma agrária e meio ambiente**: Para além do modo de produção, a agroecologia propõe o questionamento do rumo das políticas agrícolas e suas consequências sobre a vida dos Povos do Campo, aproximando a luta pela reforma agrária à questão ambiental, assumindo a luta pela terra como uma luta também por um recurso ecossistêmico, pela soberania alimentar e contra o agronegócio, atendendo inclusive ao artigo 225 da CF, que registra que “Todos

DIMENSÃO	ESPECIFICIDADES
	têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações". **Cultura e modo de vida dos Povos do Campo**: Valoriza o conhecimento tradicional camponês, resgatando a lógica do trabalho no campo e seu manejo dos recursos naturais, tanto quanto as relações comunitárias que se formam nas comunidades, como a preservação de costumes, hábitos, técnicas e recursos. Buscando assim resgatar a lógica de subordinação do desenvolvimento técnico e econômico ao desenvolvimento social. **Manutenção da produção e reprodução do modo de vida dos Povos do Campo**: Busca um modo de agricultura que seja ao mesmo tempo produtiva, equilibrada ecologicamente, conservando a biodiversidade, socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada. Adequada nesse aspecto já observado de respeito às tradições e modo de vida dos Povos do Campo, rumo à construção de um projeto de agricultura camponesa. **Agroecologia e Movimentos Sociais**: No MST a bandeira em defesa da construção de uma alternativa agroecológica ganha força nos anos 90, com a redução de subsídios e incentivos fiscais disponíveis para os agricultores, em especial aqueles em assentamentos, e pela união de forças como movimento social quando o MST se une à *La Via Campesina* e expande internacionalmente os esforços conjuntos por uma alternativa contra o sistema hegemônico representado pelo agronegócio. **Agroecologia e Educação do Campo**: A luta pela valorização da vida une a Agroecologia à Educação do Campo na construção de uma educação humanizada, e do direito ao acesso a esse conhecimento pelos estudantes. Sendo a agroecologia a alternativa que confronta a lógica do agronegócio e seu processo de expulsão dos Povos do Campo de sua terra, a Educação do Campo é a ferramenta de construção da crítica dessa lógica entre educação, trabalho e produção, e seus conteúdos precisam estar alinhados, na teoria e na prática, a essa visão de sociedade que se deseja reconstruir. **Agroecologia no contexto formal do PPP**: A natureza interdisciplinar da agroecologia, como amalgamadora de diversas áreas do conhecimento, tanto científico-formal quanto do saber-popular-tradicional, se alinha com as

DIMENSÃO	ESPECIFICIDADES
	discussões sobre o rompimento com a forma fragmentada e compartimentada com que o conhecimento é tratado nas escolas, aproximando a prática de um pensar dialético capaz de enxergar o movimento histórico da realidade não apenas de forma multidisciplinar, mas também transdisciplinar. Isso demanda um repensar e provável revisão dos programas de estudo das diferentes disciplinas escolares, inclusive do Campo, buscando esse diálogo onde a agroecologia é tomada como tema fundante do projeto educativo.

Fonte: Síntese compilada pelo autor a partir dos trabalhos do: Projeto Formacampo (WEB TV UNDIME BAHIA, 2021), Borsatto e Carmo (2013) ,Machado (2009), e Caldart (2004).

Alicerçados então nessas dimensões e suas especificidades, e lembrando que a Educação do Campo, compreendida no 'Dicionário de Educação do Campo' (CALDART et al., 2012) tem seu confronto principal no 'projetos de campo', onde o coletivo de Povos do Campo encontra no trabalho o elemento aglutinador de sua representação dentro de uma 'agricultura camponesa' que enfrenta seu embate na luta por uma lógica diferente de 'projeto de agricultura' e vida no campo, na busca por um horizonte de superação da lógica do trabalho assalariado.

Isto posto, o PPP atua como instrumento de mediação nesse processo, e os conteúdos da Matriz Curricular das escolas auxiliam na construção e direcionamento dos objetivos estabelecidos pela escola, mas não apenas por ela, já que é esperada uma efetiva participação tanto da comunidade escolar, quando da comunidade do entorno dessas escolas nessa construção do PPP.

E dessa forma, adotamos os processos de análise nesta pesquisa como processos de mediação. Mas uma mediação como nos descreve Mészáros, quando nota que

> "Mediação" não deve ser confundida com "gradualismo" e "reformismo", mesmo que envolva medidas que apenas possam ser implementadas passo a passo. O que decide a questão é o modo pelo qual os passos parciais são integrados numa estratégia coerente global, cujo alvo não é apenas a melhoria do padrão de vida dos trabalhadores (que são estritamente conjunturais e, em todo caso, reversíveis), mas a reestruturação radical da divisão de trabalho estabelecida.
> Isto se aplica às direções horizontal e vertical da divisão do trabalho, pois, sob o sistema do capital, a dimensão horizontal – que supostamente deve ser neutra segundo a "estrita funcionalidade" e a "racionalidade instrumental" postulada de seus princípios organizadores – é de fato necessariamente viciada pelos imperativos verticais de perpetuação da subordinação estrutural do trabalho (2011, p. 630, grifos do autor).

A mediação então torna-se uma categoria que atravessa o campo de uma das categorias do método, citada anteriormente no capítulo II e torna-se aqui fundamental em nossa análise, pois além de instrumentar a legitimação da luta por uma Educação do Campo como parte e não fragmento da luta de classes, promove meios de articular um entendimento sobre a interlocução da Educação do Campo com a Agroecologia no Projeto Político Pedagógico das escolas estudadas, sob a particularidade dessas escolas estarem situadas em comunidades formadas por assentados do MST, e atenderem a esse público de alunos, mas não exclusivamente a estes, uma vez que é pública e acessível às comunidades circunvizinhas.

A primeira mediação se dá então no aspecto contraditório da Educação ofertada (citadina homogeneizada/Agronegócio e Educação do Campo/Agroecologia) aos Povos do Campo quando iniciamos nossa observação a partir de nossa totalidade, Trabalho e educação. Com as fronteiras do Capital tendem a se expandir em sua constante busca por novos nichos e mercados, a própria educação, quando assumida como mercadoria, tende a atender aos mesmos mecanismos de dominação e controle aos quais qualquer outra mercadoria se submete (FREITAS, 2018), e torna-se submetida também à lógica de perpetuação do agronegócio como modelo de produção no campo, assistido pela educação urbanocêntrica oferecida a essas populações como veículo de propaganda e estabelecimento do pensamento hegemônico daquele momento histórico em que a trama social se encontra.

Dessa forma, para não corrermos o risco de construir uma análise a partir de uma conciliação com o modelo horizontal/vertical da estrutura de comando do Capital, é preciso nos orientarmos a partir de outra perspectiva de resistência a essas forças, a 'Racionalidade Coletiva', que mesmo dentro dos limites criados e mantidos numa sociedade capitalista, representa esse outro movimento organizativo interno do MST, diferente da normatização burocrática e sua estrutura despótica de comando do Capital, em sua determinação vertical de todos os processos e relações sociais (SANTOS, 2017a, 2013b; MÉSZÁROS, 2011). Uma lógica que brota das rachaduras desse concreto duro das forças hegemônicas. Retornaremos a esse tema no decorrer do texto.

Para nossa sorte, o título do capítulo anuncia um potencial Cavalo de Tróia[42] criado pelas próprias forças hegemônicas em seu constante processo de reformismos, ou seja, trata-se do Projeto Político Pedagógico, potencialmente capaz de tornar-se instrumento na

[42] No conto Ilíada, o autor Homero narra os eventos referentes à guerra de dez anos entre dois exércitos formados por humanos e heróis em ambos os lados dos gregos e dos troianos. O fim da guerra foi marcado pelo evento do cerco à cidade, que foi rompido depois que os troianos decidiram aceitar o famoso presente de grego: um cavalo de madeira recheado de soldados inimigos que ficou conhecido como Cavalo de Tróia (HOMERO, 2013).

construção de uma alternativa de enfrentamento e superação ao avanço do Capital no campo. A forma como esse instrumento foi pensado e a possibilidade de seu uso numa perspectiva pensada e posta em prática a partir da articulação dos Povos do Campo é o que pode determinar seu caráter estatal regulador e controlador ou sua perspectiva emancipatória e libertadora, alinhada à própria concepção de Educação do Campo.

Mas a maneira como chegamos a esse instrumento mostra um movimento histórico tortuoso, míope e ameaçador ao que almejamos como democracia, fragilizada em sua juventude diante da recém-saída de um regime ditatorial imposto por uma ditadura civil-militar. E apesar de termos vivido de 2003 a 2016 sob um regime de partido de Esquerda (Partido dos trabalhadores – PT) que desacelerou o processo de ataque aos direitos sociais e controle do Estado sobre o Mercado, o golpe de 2016 que removeu a Presidente Dilma Rousseff, colocou novamente o processo em andamento, e nos interessa recuperar o caminho desse ataque aos olhos da Educação, em especial da Educação do Campo.

Dessa forma precisamos entender em que contexto esse mecanismo, o PPP, se desenvolveu e sua natureza como instrumento de controle ou emancipação, e investigar como o PPP foi construído e o que propõe como projeto mediador da luta na construção contínua da resistência dos Povos do Campo, e aqui em nossa pesquisa, especificamente nas escolas em assentamentos do Território de Identidade do Sudoeste Baiano.

O que se desenvolve daqui por diante no texto é a discussão entre o que foi levantado durante a pesquisa e as implicações desses achados quanto à perspectiva emancipatória diante do confronto das matrizes produtivas e formativas em nossa sociedade.

O trabalho de visita e coleta dos Projetos Político-Pedagógicos das quatro escolas estudadas ocorreu durante o processo de pandemia do SARS-COV19 decretada pela OMS nos primeiros meses de 2020. As escolas estavam fechadas e a quase totalidade do corpo docente e administrativo estavam em seu processo de isolamento social, o que impossibilitou qualquer exercício de entrevistas ou aplicação presencial de questionários.

Sendo assim, os PPPs foram coletados através de cópia do original impresso digitalizada no local, e em outra escola por meio de cópia em arquivo digital. Duas das escolas não possuíam um PPP e nenhuma delas possuía versões anteriores. Só meses mais tarde foi possível, ainda que por meios digitais não presenciais, termos 11(onze) questionários respondidos e realizar 7 (sete) entrevistas. As escolas tiveram diferente participação em números em cada uma dessas etapas, e o quadro a seguir apresenta a distribuição específica das 4 escolas em cada um dos instrumentos de pesquisa utilizados.

Quadro 15 – Instrumentos da pesquisa obtidos em cada uma das escolas pesquisadas

INSTRUMENTO	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4
PEOJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	Coletado	Inexistente	Coletado	Inexistente
QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS REMOTAMENTE	3	4	2	2
ENTREVISTAS CONCEDIDAS REMOTAMENTE	3	2	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1 O caminho pedagógico das escolas pesquisadas

Inicialmente nos deparamos com dois problemas, a ausência de PPP em duas escolas, e nas outras duas, o tempo passado desde a criação das edições encontradas dos PPPs. Achados que vão de encontro à finalidade e orientação oficial quanto à própria natureza dinâmica do Projeto Político Pedagógico, tanto sob o ponto de vista impositivo do Estado, quanto pela potencial oportunidade de transformar uma obrigação burocrática em instrumento de resistência e construção de um caminho pedagógico rumo à emancipação dos sujeitos.

Durante as entrevistas, que aconteceram entre os meses de março e novembro de 2021, o cenário de isolamento social e a luta por manter alguma forma de funcionamento da máquina educacional durante a pandemia, exigiu do corpo administrativo e docente das escolas uma dedicação extrema a esses ajustes em detrimento de tudo o que se tornou inviável de se fazer ou menos relevante diante do cenário de desigualdades e impossibilidades. Uma das maiores preocupações era a permanência dos estudantes matriculados, já distantes do ambiente escolar e fragilizados pela precariedade das alternativas pensadas e colocadas em prática em um processo de tentativas e erros. Cuidar do corpo discente era um desafio pedagógico que exigia uma "amorosidade freireana"[43] (REIS; JÚNIOR; MARQUES, 2021; SOUSA; SANTOS; JÚNIOR, 2021) em um cenário inimaginável, que afetou emocionalmente toda a comunidade escolar.

[43] " Na concepção freireana, a relação entre estudante e professor pauta-se na amorosidade. Essa ação é dialógica, pois é regida pelo diálogo aberto, fazendo-se valer da empatia recíproca para despertar no outro a vontade de ser mais (SOUSA; SANTOS; JÚNIOR, 2021, p. 11).

Sendo assim, com vistas a esclarecer o impacto deste cenário especificamente em relação à construção/atualização do PPP, o quadro a seguir apresenta a resposta de alguns coordenadores, gestores e professores à pergunta sobre qual é a situação atual do PPP em suas escolas.

Quadro 16 – Quanto à construção e atualização do PPP

Tem havido alguma movimentação de esforços para atualização do PPP da sua escola?	
Coordenadores/Gestores	Professores
Relato 1: "[...] não, estamos parados por conta das atividades que apareceram com a pandemia [...] Assim, agora nesses últimos 2 anos [...]a coisa se complicou mais por conta da pandemia que a gente já trabalhou usando com os meninos tarefas impressas porque o número de acesso à internet é muito pouco porque o pessoal não tem né nossos alunos [a] gente pode se dizer o que? Que 5% participa do grupo de WhatsApp, em que eu estou, e o restante todos a gente entrega a tarefa é tarefa imprensa [...] a cada 15 dias e depois recolhe; os professores corrigem e a gente vai fazendo as adaptações para mandar aí ficou muito difícil assim porque a gente não tem contato com por exemplo só quem tem contato com os alunos é mesmo [...] a cada 15 dias porque eu que entrego a tarefa, eu imprimo e eu que faço essa entrega em todas as comunidades para os alunos então eu tenho esse contato com eles mais uma situação muito difícil muito complicada com aquela Educação do Campo muito mesmo porque para a gente ficou uma coisa muito distante, que os professores não tem acesso [pausa momentânea] é um acesso da correção da tarefa e de um grupo muito pequeno que participa do WhatsApp então é muito complicado a gente está assim" **(Coord-E1, entrevista)**. **Relato 2:** "[em relação à atualização do PPP] Quando a gente estava pensando em dar mais uma implementada aí aconteceu a questão da	**Relato p1:** "Estamos em vias de elaborar o PPP da escola. Discussões preliminares já foram iniciadas" **(Prof-1-E2, questionário)**. **Relato 2:** "Já teve algumas palestras e diálogos para a construção do mesmo. Em breve estará pronto **(Prof-3-E3, entrevista)**. **Relato p3:** "Nós estamos num processo de construção desse PPP apesar do tempo de existência da escola, mas infelizmente por conta de vários problemas várias ações principalmente burocrático, porque só, só para poder nos situar, mais uma vez, a escola quando ele foi fundada, nós tínhamos somente professor temporário, é. Então todo ano sempre houve mudança, e hoje a escola inverteu e ela, ela hoje tem o quadro de professores efetivos maior do que o quadro de professores temporários, o chamado de professores contratados pelo sistema de REDA[44], mas a gente, foi um dos fatores que contribuiu para que a gente conseguisse ter um quadro consolidado para a gente poder manter uma discussão a respeito da construção de PPP" **(Prof-1-E4, entrevista)**. **Relato p4:** "...estamos parados com o PPP porque é difícil fazermos reuniões nessa coisa da pandemia, mas

[44] Regime Especial de Direito Administrativo – REDA. De acordo com a LEI Nº 6.677 DE 26 DE SETEMBRO DE 1994: TÍTULO VI – DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE EXCEPCIONAL INTERESSE PÚBLICO Art. 252 - Para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, poderá haver contratação de pessoal, por tempo determinado e sob regime de direito administrativo. Disponível em: http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/reda-definicao-e-legislacao. Acesso em 28 jan. 2022.

Tem havido alguma movimentação de esforços para atualização do PPP da sua escola?	
Coordenadores/Gestores	Professores
pandemia e aí tirou se muitas disciplinas a gente tinha disciplina de agroecologia então era técnicas agrícolas depois vem a agroecologia e aí a SEMEd [Vitória da Conquista] tirou agroecologia da disciplina da escola com a chegada [da nova administração] **e aí foi bem na época da pandemia nós não tivemos nem como fazer o questionamento** mas aí a gente pegou os conteúdos, o que era trabalhar até a ecologia jogou em cima dos conteúdos de ciências né assim pra que então era fizesse também aí eles tiraram a disciplina o nome mas a gente não tirou ela do nosso calendário né, ela não ficou com disciplina que tinha nota, que tinha tal tal, mais ela é trabalhada agora em cima da da da outra disciplina" (**Coord-E3, entrevista**). **Relato 3:** "Tem em algumas escolas, mas ainda em processo de revisão e construção em outras. Como nos anexos [...] **(G-E1, entrevista)**. **Relato 4:** "... a gente conta muito com apoio deles [os pais de alunos que lidam com as lavouras e auxiliam na horta da escola] né principalmente dos veteranos. Em relação à ecologia que é um ponto, não, é um dos eixos, é um dos eixos, que norteia o nosso projeto. A gente coloca a ecologia como eixo estruturante. Na verdade, nosso PPP e os princípios do movimento sem Terra se transformam nesse estruturante, tipo o **inventário da realidade**. O que é o inventário da realidade? É uma metodologia que nós utilizamos para poder trabalhar nosso currículo que ele vem a partir da da realidade, dentro dos princípios do materialismo histórico. Por exemplo, a gente para construir o nosso currículo específico, a gente parte de um questionário das entrevistas onde os a gente faz essas entrevistas com várias áreas do conhecimento e vamos para a comunidade. Cada aluno assume uma parte desse questionário leva para a comunidade acolhe esse conhecimento através de perguntas, de dados que a gente vai colher, e então a gente constrói esse banco de dados e a partir desse banco de	estávamos fazendo o **inventário da realidade**, uma atividade do MST ali no assentamento, buscando as informações da vida das pessoas no assentamento e o que eles fazem, plantam e onde trabalham lá fora..." (**Prof. 3 – E1, questionário**) **Relato p5:** "Ainda não temos o PPP, mas iniciamos alguns diálogos para o início dessa construção. Até o momento apenas algumas reuniões com explanações gerais acerca da importância da construção desse documento bem como os temas que precisam ser estudados. Estamos participando do FORMACAMPO." **(Prof 3-E2, questionário).**

Tem havido alguma movimentação de esforços para atualização do PPP da sua escola?	
Coordenadores/Gestores	Professores
dados pensa qual currículo que a gente vai estar desenvolvendo para este ano para aquela turma para aquela escola, e dentro desse banco de dados está os nossos princípios da agroecologia e da agricultura familiar, do ambiente sustentável, da solidariedade, das ações coletivas...” **(G – E3, entrevista)**.	

Fonte: Entrevistas e questionários aplicados durante a pesquisa.

Este quadro se justifica, não exatamente como parte da pesquisa, mas como instrumento de apoio à caracterização do cenário do ambiente escolar em que a pesquisa aconteceu, uma vez que duas das escolas não apresentaram um PPP já instituído, e as outras duas possuem versões criadas, mas não atualizadas. Nos cabia então saber o motivo disso, não pelo viés da culpabilidade, mas para nos inteirarmos sobre como esta situação afetava o compromisso pedagógico do corpo docente e da gestão das escolas, e como nos auxiliaria no direcionamento das entrevistas, buscando nas lacunas, informações importantes na construção da resposta de nossos objetivos.

Se por um lado, a sustentação jurídica não se apresenta de forma explícita na orientação da revisão constante do documento, com a finalidade de manter seu fiel reflexo da realidade na qual se encontra a escola, por outro lado, a produção do PPP é prevista. Podemos nos ater aqui aos Artigos 12, 13, 14 e 15 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) onde se estabelece que os sistemas de ensino, federal, estadual e municipal, definirão normas de gestão democrática e os princípios da participação tanto dos profissionais da educação quanto da comunidade escolar em geral na elaboração do Projeto Político e Pedagógico da escola, além da autonomia pedagógica e administrativa.

A mesma Lei nº 9394/96, em seus artigos 9º e 16º ainda prevê o apoio financeiro e assistência técnica a fim de viabilizar o desenvolvimento na prática dos conceitos de gestão democrática e uma ampla compreensão acerca de um PPP que represente os anseios e planejamento pensado especificamente a partir daquela unidade escolar que o desenvolveu. Artigo este que desvela uma contradição inconciliável e recorrente, ou seja, a gestão é democrática, mas os recursos para sua efetivação são rigidamente centralizados, trazendo à tona novamente o efeito míope das ações do Estado. Efeito este que pode ser elevado à noção de categoria, como ‘Planejamento míope’, um absurdo epistêmico entre as duas palavras já

que uma significa um pensar o presente com um olhar no futuro e a outra representa aqui exatamente essa inabilidade de ‘enxergar’ o que está à frente, e que juntas acabam se anulando, num contínuo exercício de sabotagem e recomeço, conceito que sintetiza e ecoa do conjunto das falas dos coordenadores e professores.

Cabe a nós notar que a descentralização das responsabilidades não inclui a redistribuição de recursos, provenientes de impostos, taxas e outras formas de contribuição. Essa tarefa permanece sob o controle da União e do regime de governo, o que torna todo o planejamento fragilizado e sob risco constante de descontinuidade por falta ou redução de recursos sempre que um novo governo ou crise se instalam. Por isso, a constante atualização do PPP marca um caminho pedagógico permeado de contradições em cada momento histórico, possibilitando visualizar as formas de resistência necessárias para superação dos problemas que surgem em cada momento e contexto de realidade específicos (FREITAS, 2018). O MST tem aprendido, para além da luta pela terra, a construir ferramentas de resistência a essa constante descontinuidade dos processos formativos, na busca por ferramentas internas em seu setor de educação (STEDILE, 2020; BOSETTI, 2016; STEDILE, 2016).

Entender o movimento histórico desse quadro que se apresenta a partir da sua aparência nos colocaria no simples exercício da descrição e culpabilidade de um não atendimento a uma determinação burocrática, vinda de fora e de cima para dentro do ambiente escolar. Nos cabe aqui extrair daquilo que coletamos durante a pesquisa, algumas das múltiplas determinações para reconstruir e saturar nosso real concreto de forma a entendermos o que se passou nesse espaço de tempo, como isso afetou a dinâmica do processo educacional a fim de que a pesquisa possa servir de ponto de partida para uma discussão e construção de alternativas.

No 'Relato 1' advindo da entrevista com a coordenação de uma das escolas, pode-se perceber o desdobramento e a multiplicação de tarefas às quais o corpo docente foi submetido frente ao desafio de atender às novas demandas educacionais, onde,

> A realização de aulas remotas por causa da propagação da pandemia, no contexto das escolas do campo, evidenciou as desigualdades educativas em todos os níveis de ensino na Bahia. Trouxe à tona a exclusão digital, por meio da qual se intensifica a marginalização com a política de fechamento definitivo das escolas, algo que há tempos assombra muitas comunidades, interrompendo não só as atividades em sala, mas todo o amparo educacional e de cidadania que a escola fornece para a comunidade (MOREIRA; SANTOS, 2021, p. 6).

Já o ‘Relato 2’ nos traz dois fatores muito importantes. Por um lado, relata a dificuldade de levar adiante o desenvolvimento do PPP em situação de pandemia, especialmente nas escolas do campo, dada a precariedade do acesso a meios de comunicação remota, e pela agenda de atividades acrescida agora das demandas do Ensino Remoto. Por outro lado, nos encaminha a um contexto muito comum da fragilidade da agroecologia quando tomada como uma disciplina distinta, e portanto descartável, em um cenário de mudanças de governo, de equipe gestora, constantes mudanças, riscos de fechamento e nucleação de escolas (FERREIRA; ROBAINA; WIZNEISKY, 2020; HOELLER et al., 2020; SANTOS, 2019b; DOS SANTOS; SOARES, 2019).

Há algo de novo no relato tanto de uma coordenadora quanto na fala de uma professora, trata-se do ‘inventário da realidade’ como uma atividade advinda da prática pedagógica do setor de educação do MST. Não há espaço para nos aprofundarmos no tema, mas cabe aqui notar a relevância de tal instrumento e suscitar sua relação com o PPP. Tema que merece um estudo mais aprofundado e para além desta pesquisa.

O Inventário da realidade é uma ferramenta pedagógica desenvolvida pelo setor de educação do MST e colocada em prática a partir de 2010 nas escolas em áreas de reforma agrária do Paraná e que eventualmente se expandiu para todo o país. Trata-se de um estudo etnográfico das condições materiais e imateriais da vida na comunidade, visando equipar os professores de informações sobre a realidade da comunidade onde trabalham, visa também incluir os estudantes nos processos de autogestão através de sua autonomia no processo de elaboração do documento. A iniciativa de planejar as atividades pedagógicas a partir da realidade das comunidades já era um dos princípios da Educação do Campo, mas através desse instrumento, foi possível preencher a lacuna do acesso dos professores a essa realidade, de forma sistemática e rigorosa, a fim de construírem os ‘complexos de estudo’, ou seja, as unidades curriculares interdisciplinares que surgem a partir do estudo de porções da realidade. São exemplos dessas porções de realidade o modo de produção e uso de tecnologias, as formas de trabalho e organização, as lutas sociais nas quais a comunidade está diretamente envolvida, e o estudo dos agroecossistemas[45] no entorno da comunidade (SACHS; ALVES, 2021; ALVES, 2020b).

[45] Agroecossistema é o conjunto de características biológicas, geográficas e sociais que caracterizam uma região de interesse produtivo. É quando se unem todas as características de determinada unidade de ecossistema e se constrói então um entendimento sujeito à análise e intervenção através das técnicas e princípios da agroecologia (CALDART et al., 2012, verbete, p. 65). O agronegócio quebra o conjunto das complexidades em nome de uma monocultura uniformizante em seus processos, ignorando as consequências e a destruição imediata do equilíbrio das áreas em que atua.

É uma pena não podermos nos desviar para esse objeto, mas durante nossa pesquisa percebemos a necessidade de outros estudos que possam fazer a ponte entre a produção do inventário da realidade e do Projeto Político Pedagógico, não apenas como um apêndice, mas como estudo fundante para instrumentar a construção ou revisão dos PPPs das escolas em áreas de reforma agrária tanto como em escolas do Campo em geral, além de facilitar a aclimatação de professores iniciando seu trabalho docente nesse rico e diverso ambiente.

Finalmente, nos cabe ir adiante e verificar o que há de agroecologia na construção dos PPPs encontrados nas escolas pesquisadas.

4.1.1 Para além de um adorno burocrático: a Agroecologia no PPP

Não há menção do termo agroecologia nos PPPs analisados. Essa é a evidência primeira alicerçada na busca pelo registro impresso do termo e sua discussão dentro do documento. Mas os aspectos embrionários de sua construção estão ali, semeados ao longo do caminho pedagógico discutido nos textos e na prática dos docentes e da organização pedagógica das escolas.

Dessa forma, a leitura dos documentos tornou-se um exercício na busca por aspectos capazes de atender nosso primeiro objetivo, o de 'Analisar se os princípios da agroecologia estão inseridos no PPP das escolas pesquisadas'. Foi então preciso, inicialmente, nos debruçar sobre os relatos obtidos nas entrevistas e questionários respondidos pelos participantes, e em seguida, nos documentos coletados.

Os questionários e entrevistas demonstraram o interesse e a inquietação pela adequação do PPP nas escolas pesquisadas, e a frustração dos docentes diante das constantes interrupções para que outras urgências pudessem ser atendidas. E até o momento da escrita deste texto, os documentos permaneceram oficialmente inalterados desde sua produção. Ainda assim, é possível notar algumas observações sob certas categorias observadas durante a leitura, que estão organizadas no quadro a seguir.

Quadro 17 – Aspectos observados nos PPPs coletados, especialmente os relacionados à agroecologia

PPP / Aspectos observados	PPP-E1 - 2010	PPP-E3 2014
Similaridades	Ambos os documentos seguem uma mesma origem e formatação inicial, providos de uma introdução e fundamentação	

PPP / Aspectos observados	PPP-E1 - 2010	PPP-E3 2014
	teórica exatamente igual e que demonstra a sintonia de sua organização entre as escolas. As diferenças podem ser notadas nos aspectos de identificação de cada escola e nos detalhes pertinentes a cada uma.	
Objetivos da Escola	Acolher as diferenças étnicas, culturais, linguísticas e sociais, ampliando as possibilidades de convivência por meio do respeito.	
Regime de aulas	Tradicional	Regime de alternância a partir de 2001, com educação em tempo integral, 15 dias de tempo escola e 15 dias de tempo comunidade. (Encerrado em 2008).
Matriz Curricular Disciplinas dedicadas/específicas	Base nacional + Gincanas ecológicas (2010 em diante) + Revista Agroecológica (2017 + 2018)	Base nacional + Técnicas agrícolas, Cooperativismo e Zootecnia, primeiros socorros, Culinária, Artesanato, Saúde preventiva, Homeopatia e teatro. (a maioria das disciplinas foram encerradas em 2008).
Instalações/estrutura física	Horta escolar presente no período da pesquisa e em produção, sem registro de ano de implantação.	Implantação de Horta na escola em 2009, que existe até o presente
Projetos envolvendo a comunidade	Gincanas ecológicas, horta escolar e revista agroecológica. Cita a participação da comunidade nas reuniões de	Projeto de quintais produtivos como experiência agroecológica em discussão desde 2012, mas

PPP / Aspectos observados	PPP-E1 - 2010	PPP-E3 2014
	elaboração do documento.	sem encaminhamento ou implantação devido à falta de recursos (informação atualizada durante as entrevistas). Mantém a horta escolar, com participação da comunidade, inclusive no planejamento das atividades.
Material didático (inclui dados coletados nos questionários)	Não havia nessa época o registro de um material didático oferecido pelo Estado que atendesse às especificidades da Educação do Campo, sendo ali usados os mesmos materiais disponíveis nas escolas da área urbana. As versões mais recentes (2017-2018) continuam urbano-centradas e na tentativa de se referir às especificidades, mantém uma visão caricaturista em relação à vida no campo.	

Fonte: Síntese dos PPPs e questionários elaborada pelos autores.

Algumas dessas informações apresentadas neste quadro merecem uma observação imediata, outras serão tratadas junto ao próximo quadro, pois serão contextualizadas junto às narrativas da situação presente da escola.

Sob o olhar da categoria mediação, pode-se perceber que a construção dos PPPs envolveu o trabalho da comunidade e um estudo do entorno da escola, pois sua construção e o uso de estruturas como a Horta da escola tiveram não apenas a mão de obra advinda dos pais de alunos e outros assentados, mas também seu envolvimento no planejamento das atividades. A horta segue sendo mantida e produzindo, e como relatado por uma das coordenações (G – E1), a produção é distribuída junto à merenda escolar às famílias dos alunos. Este trabalho continuado na horta pela comunidade expressa outra característica da escola do Campo, o sentimento quanto ao seu significado para a comunidade.

Nas escolas do campo pesquisadas, o que se nota de imediato é a ausência de muros, separando a escola da comunidade, como evidenciado na imagem a seguir, e isso nos mostra

que não há nem de partida, a ideia de que a escola esteja inserida na comunidade. Inserida aqui no sentido de algo vindo de fora e abraçado, como uma benesse do Estado, alienígena ao estabelecimento da comunidade.

A escola é a comunidade, desde sua conquista, sua estrutura e funcionamento até o seu papel amalgamador dos interesses dos povos a quem atende. E Tanto quanto o modo de produção adotado e praticado ali, que também é instrumento de caracterização de uma identidade daquela comunidade. No MST, a preocupação com a educação dos 'sem terrinha'[46] é objeto que surge com o próprio movimento das ocupações, e a primeira estrutura construída nesses acampamentos, ainda que temporária e rústica, é a escola, uma vez que

> Quase ao mesmo tempo em que começa a luta pela terra, os 'Sem Terra' do MST também começa a lutar por escolas e sobretudo para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo, não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da agenda dos acampados e assentados (PPP-E3, p. 18).

Figura 02. A ausência de muros é uma característica arquitetônica intencional das escolas em Assentamentos do MST.

Fonte: O próprio autor.

A ausência da separação física Escola/Comunidade nos serve como uma metáfora da relação entre educação e trabalho, onde a agroecologia, tanto como modo de produção quanto como dinâmica das relações permeia esse tecido social, porque

[46]Nos acampamentos e assentamentos do MST, as crianças, filhos e filhas dos militantes são comummente referidos como "sem terrinha'.

> A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com Agricultura Camponesa, com agroecologia popular. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento (CALDART, 2004, p. 5).

É metáfora também porque dá indícios de que o papel da agroecologia junto à Educação do Campo no processo pedagógico ainda herda ares de acessório, de um componente adicionado, e por isso sujeito à extração quando sua intencionalidade não atende aos interesses do Estado ou de suas representações imediatas de poder, como o governo estadual e o municipal. Isso se evidencia na mudança observada mais adiante, quando tratamos da Matriz Curricular. O desmonte das iniciativas apontadas pelos PPP vai adiante, e afeta também o corpo docente das escolas no que diz respeito às constantes exonerações e contratações temporárias, e o consequente e permanente estado de 'recomeçar todo o processo de formação continuada e ambientação dos docentes'.

Isso nos fez questionar quais foram os entraves ocorridos antes da pandemia e o que pode ter dificultado a continuidade do processo de desenvolvimento do PPP nessas escolas durante esse intervalo entre as edições encontradas em 2020, quando a pandemia é declarada.

Uma das respostas é indicada na fala tanto de uma das gestoras quanto de vários dos professores que responderam ao questionário, e está relacionada ao projeto de desmonte e precarização do trabalho, inclusive o trabalho docente, como nos lembram Antunes (2020) e Freitas (2018). Eis o fragmento que nos ilumina o caminho para um entendimento de como as muitas vezes abstratas mudanças trabalhistas aparentemente mínimas, afetam diretamente todo o curso de desenvolvimento de um setor. A gestora nos indica que

> [...] a gente tem um quadro de professores que não é fixo porque não são todos efetivos. Temos os anexos, por exemplo, onde nós recebemos um professor jovem que terminou saindo agora [6 meses após iniciar as atividades] e estamos também com essa carência de professores e ainda sofremos com algumas dificuldades porque os professores não são efetivos, então existe uma rotatividade muito grande de professores, e uma vez que a gente trabalha em processo de formação [referente à realidade da comunidade e princípios da Educação do Campo], aí vence seu contrato sabe, e aí a gente sofre, sofre muito, e não conseguimos alavancar com a nossa proposta né? que às vezes a gente sempre encontra-se em fase de adolescência, porque ainda não conseguimos atingir uma maturidade do desenvolvimento da proposta de Educação do Campo nas escolas de assentamento justamente por conta dessa mobilidade social dentro das

> nossas escolas uma vez que nossos professores não são na sua maioria efetivos (G-E3, entrevista).

Ou seja, o processo de precarização na educação pública que afeta tanto a forma de contratação quanto de permanência dos professores em seus quadros, atua como um constante exercício de sabotagem, que desarticula o processo que vai da chegada dos professores a suas escolas, sua ambientação tanto prática quanto teórica à realidade da comunidade, seu engajamento tanto aos princípios pedagógicos da Educação do Campo quanto do setor de educação do MST e sua interação com a comunidade, criando um ambiente de 'constante fase inicial' dos processos pedagógicos referentes ao corpo docente das escolas. O modelo de contratação assumido pelas prefeituras e pelo governo estadual segue a forma de "contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público" (BARRA DO CHOÇA, 2021). Modelo este que mantém a estrutura de sabotagem que perpetua o exercício de resistência nas escolas, mobilizando as atenções do horizonte da luta para as atividades imediatas de formação continuada inicial desses professores.

É importante notar também o alinhamento dessa evidência e a importância do uso tanto de entrevistas como dos questionários. Isto porque se observarmos apenas os resultados dos questionários, teríamos uma impressão muito distorcida, uma vez que apenas professores efetivos fizeram parte do grupo de respostas. E isso não foi uma delimitação intencional.

No período em que os questionários foram distribuídos para as coordenações reenviarem a seus professores (março a setembro 2020), os próprios gestores não sabiam quais professores 'não efetivos' retornariam para as mesmas escolas, dada a precariedade do sistema educacional, aumentada pelas incertezas inerentes ao cenário de pandemia. É um caminhar em círculos, mas não necessariamente um completo entrave.

Quanto à Matriz pedagógica das escolas pesquisadas, durante a leitura e análise dos dados coletados percebemos, como indica o quadro anterior, o ano de 2008 como um marco de encerramento da experiência de alternância e regime integral de estudos na Escola 3, e o fim da oferta das disciplinas de interesse da comunidade. O regime de alternância tem uma significância fundamental tanto para a Educação do Campo quanto para a Agroecologia, porque é uma necessidade pedagógica que atente a necessidades que se retroalimentam.

Do ponto de vista da agroecologia, e especificamente como modo de produção e reprodução da vida no campo, existem os períodos de trabalho onde as famílias necessitam da presença dos filhos para ajudar nas tarefas diárias na propriedade, e isso causa sua ausência na escola por períodos longos e geralmente agendáveis, devido aos ciclos de produção na lavoura. A Pedagogia da Alternância, atendendo a essa necessidade, entre outras, cria um

caminho que tanto busca resolver essa questão da ausência na escola, quanto acaba por criar uma ponte de entre os espaços educacionais, indo para além das dependências da escola, uma vez que

> De forma geral, apesar das divergências constatadas nas experiências desenvolvidas sob a égide da Pedagogia da Alternância existe consenso quanto a prática de alternar, períodos na escola e na comunidade: os educandos passariam um tempo na escola, o Tempo Escola (este sendo estipulado pela gestão da escola) e outro período na comunidade, o Tempo Comunidade (no qual o aluno retornaria ao seu local de origem para aplicação de trabalhos e elaboração de materiais, conforme combinado no período do Tempo Escola)(NUNES; ROCHA, 2021, p. 4).

Dessa forma, o modelo integrativo proposto por essa alternância, tanto é uma necessidade específica determinada pela comunidade do entorno da escola quanto é um instrumento pedagógico que reforça o movimento dialético de interação entre o conhecimento camponês, o seu meio, os saberes tradicionais e o conhecimento sistematizado do processo educativo formal, e que deve ser formalizado em suas intenções no PPP, inclusive como carga horária do ano letivo, além de atender a todo o escopo legal conquistado através da luta pelos povos do campo, que vai da garantia do acesso à educação, permanência na escola, combate ao abandono escolar e especificidades da Educação do Campo. Vale notar também que as atividades de culinária eram conduzidas pelas mulheres do assentamento, assim como as oficinas de arte e teatro, que contribuíam para as místicas da comunidade.

Essa observação é relevante porque a explicação se dá como consequência de um movimento relacionado ao modo de produção, ainda atrelado ao agronegócio naquele período, como explica o fragmento a seguir.

> Este projeto educacional enfrentou enormes dificuldades materiais. A primeira era manter a alimentação, pois todos almoçavam e faziam dois lanches na escola, e muitas vezes o setor de merenda do município não tinha a quantidade necessária, os pais ajudavam com o que tinham, mas não era o suficiente, pois no ano de 2001 a escola atendia aproximadamente cento e cinquenta (150) educandos e educandas.
> Outra dificuldade era a necessidade de mão de obra nas lavouras dos pais, uma vez que neste mesmo período estavam sendo implantados nos Assentamentos os créditos de produção agrícola, e a escassez de mão de obra existia, pois todos assentados tinham trabalhos para serem desenvolvidos e deviam prestar contas dos recursos ao Banco do Nordeste dentro do prazo combinado. Diante disso, nas reuniões de avaliação da escola realizadas nas comunidades, a maioria dos pais avaliou que o projeto educacional era muito bom, mas inviável para as famílias naquele momento, uma vez que precisavam do trabalho da juventude que era parte do público atendido pela escola (PPP-E3, p. 31).

A reação das escolas se expressa nas alternativas encontradas pelas coordenações pedagógicas e relatadas adiante, a partir das falas dos sujeitos que participaram da pesquisa. Quanto à necessidade de uma matriz pedagógica sensível às particularidades da escola do Campo, Caldart nos lembra a todo momento que na Educação do Campo,

> [...] é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade, e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva (CALDART, 2004, p. 12).

Dessa forma, a construção pensada dos conteúdos a serem oferecidos pela escola não é um processo aleatório, pois deve ser orientada rumo a uma formação humana mais ampla, que busque uma coerência com a temporalidade histórica e o ambiente cultural do qual a escola é parte, e que também do fato de que sua constante atualização, ainda que não juridicamente normativa, é geneticamente expressada, em um exercício cumulativo, como parte do próprio planejamento anual, em um processo tão educativo quanto o seu próprio propósito, porque

> Se a escola se nutre da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes da organização de seu trabalho pedagógico, aos órgãos da administração, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação estadual ou municipal, não compete propor um modelo pronto e acabado (VEIGA, 2010, p. 7).

Dessa forma, o PPP perde o caráter de mais um documento a ser preparado em dado momento e se insere no movimento contínuo de ajustes e aproximação à realidade concreta do andamento das atividades no ambiente escolar, demonstrando seu caráter genético, de registro e acumulação de mudanças, dentro do movimento histórico da própria escola, criando uma ponte entre a pedagogia do movimento e a *práxis* dos educadores, nas relações entre trabalho, produção e educação.

Doravante, a partir do que foi aqui exposto, partimos para além daquilo que está registrado nos documentos e nos debruçamos dessa vez nas observações em relação à Agroecologia e Educação do Campo, feitas pelos sujeitos que participaram da pesquisa, e como esta é vista por estes sujeitos no contexto das escolas do campo nas áreas de reforma agrária.

Quadro 18 – A Agroecologia e a Educação do Campo nas impressões do corpo docente e gestão das escolas pesquisadas

Aspectos abordados / Sujeitos	A agroecologia no processo de formação (continuada) do docente/gestor/coordenador	Como é entendida a relação entre Educação do Campo e Agroecologia	Como a Agroecologia é trabalhada na escola/sala de aula	Agroecologia, Educação do Campo e envolvimento da comunidade
Prof-1-E1	Na graduação tive algo parecido, mas com outro nome: Educação Ambiental, no assentamento tivemos reuniões do MST onde aprendemos sobre agroecologia.	É um processo de ensino aprendizagem com alunos na zona rural usando sua realidade para facilitar o processo.	É feito um trabalho e aprendizagem voltados para preservação do meio ambiente, usufruindo da terra para seu sustento e sendo sustentável.	A comunidade apoia na manutenção da escola, nas místicas e nas reuniões com o setor de educação do MST
Prof – 1 – E2	Não exatamente, na licenciatura tivemos aulas sobre o Trabalho sobre Agricultura Familiar / Trabalho Orgânico com as plantas e o incentivo para continuar trabalhando de forma correta, para obtermos a saúde desejada.	A importância é que muitos e muitas não podem se deslocar pra estudar na cidade e com essa Educação do Campo tem favorecido muitos que pretende ter um futuro melhor.	Trabalho falando e mostrando o valor da Agricultura Familiar, do adubo orgânico. Em suas casas eles fazem horta, utiliza só o adubo orgânico. Eles tira as fotos e enviam para mim. Peço pra eles enviarem as fotos do início que começaram fazer até o final no ponto de degustar.	Participam de cursos e/ou oficinas fora da instituição, grupos de estudo na instituição, cursos e/ou oficinas na instituição, palestras e/ou seminários organizados pelo MST
Prof – 1 – E3	Eu cursei Pedagogia, e lá não falava nada de agroecologia. Aprendi nas escolas e nas reuniões com o MST, nas cartilhas e na internet. Estou participando do FORMACAMPO e aprendendo bastante também.	Eu entendo que a Educação do Campo e a agroecologia é de grande importância. Não só para o homem do Campo, enfim, para todos nós. Cabe ao governo investir mais na mesma e não fechá-la. Tem que pensar bem antes de fechar uma escola do Campo. Pois é do Campo que vem os alimentos pra cidade. A	Trabalho falando que a gente tem que valorizar e amar o ambiente pelo estamos vivendo. E advertindo sempre a estudar e que a Educação do Campo é essencial para o homem que mora no campo e que jamais pense em desistir do seu ambiente pelo qual tem	A comunidade aqui participa de algumas coisas pontuais, ajudando a escola, e alguns aparecem nas reuniões, nem sempre os mesmos, mas sempre tem gente da comunidade.

Aspectos abordados / Sujeitos	A agroecologia no processo de formação (continuada) do docente/gestor/coordenador	Como é entendida a relação entre Educação do Campo e Agroecologia	Como a Agroecologia é trabalhada na escola/sala de aula	Agroecologia, Educação do Campo e envolvimento da comunidade
		gente pode observar o esforço que alguns faz para estudar e é isso que me faz sentir tão feliz de poder contribuir um pouco na sua aprendizagem.	contribuído na sua vida financeira, econômico, saudável e outros. E que quantos queriam ter essa oportunidade de morar no Campo mais não pode por muitos motivos. Trabalho com os meus alunos assim e peço pra eles fazerem hortas. A importância do trabalho com adubo orgânico e que tudo natural é saudável. A preservação do nosso meio ambiente.	
Prof-1-E4	Formação em Pedagogia, nunca vi agroecologia lá, só no assentamento e nas atividades com o MST. Estou participando do FORMACAMPO.	Uma modalidade de educação diferenciada da educação urbana bancária. É um instrumento do Estado embora precário mas que capacita as pessoas para reconhecer seus direitos que por sua vez o Estado oferece em forma de conta gota ou nega mesmo. Estas famílias assentadas, possuem um patrimônio herdado pelas lutas da reforma agrária e que muitas das vezes são destinados a viver em terras degradadas pelos ditos empresários do agronegócio, e agora sem muito recurso financeiro precisa sobreviver e	Administro está matéria no turno noturno e por esta razão não temos como ir a campo mas na medida do possível é de forma expositiva dentro de um contexto político, técnico e social. A partir de reflexões trazidas pelos estudantes que muitas vezes casam com os conteúdos vivenciais em seus agroecosistemas, problemas relacionados com a segurança alimentar, relacionados à produção e mercado, vivência entre os paradigmas entre campo e	Por serem aulas no turno noturno, não há muito envolvimento além das reuniões de coordenação ou eventos do MST sobre a união da comunidade.

Aspectos abordados / Sujeitos	A agroecologia no processo de formação (continuada) do docente/gestor/coordenador	Como é entendida a relação entre Educação do Campo e Agroecologia	Como a Agroecologia é trabalhada na escola/sala de aula	Agroecologia, Educação do Campo e envolvimento da comunidade
		reproduzir uma matriz de exploração daquele ambiente, por esta razão, a agroecologia apresenta alternativas de baixo custo e de baixo impacto ambiental e com uma valorização das relações sociais entre estas famílias	cidade	
G – E1 e E3	Tenho licenciatura em História, com pós e mestrado nas áreas de educação e militância junto ao MST, no setor de educação, onde participo dos diálogos sobre ecologia e agroecologia desde que passaram a fazer parte da agenda do Movimento.	A agroecologia é tema estruturante no desenvolvimento pedagógico da escola, e é a base de construção da luta contra os esforços de controle exercidos pelo agronegócio e na construção de uma base militante.	Não temos uma disciplina específica para trabalhar com agroecologia, mas atualmente a gente tem na nossa escola os quintais produtivos, nós temos as hortas, e esses quintais produtivos a gente está produzindo, e a gente distribui alimentos que são colhidos. Agora por exemplo, nesse processo da pandemia, tudo o que nós plantamos e que nós conseguimos colher a gente fez a cestinha agroecológica e dava junto com os alunos durante as atividades impressas a cenourinha a beterraba né, o coentro. Então era pouquinha coisa, mas a gente dá uma sacolinha daquelas e o pai	A comunidade participa das discussões e se interessam sim. Participam e às vezes nos dá aula, muita gente leva esses pequenos agricultores para dá aulas para nós e para os alunos sobre agroecologia porque eles sabem falar até melhor do que a gente, porque eles vivem isso, então eles sabem falar quais são os inseticidas que podem ser utilizadas para molhar uma horta sem precisar usar o veneno como por exemplo, ferver a pimenta e molhar as plantas para afastar as formigas. Então eles têm receitas básicas tem formas né dia de adubação orgânica para dar para produzir melhor esses alimentos sem utilização das plantas. Então

Aspectos abordados / Sujeitos	A agroecologia no processo de formação (continuada) do docente/gestor/coordenador	Como é entendida a relação entre Educação do Campo e Agroecologia	Como a Agroecologia é trabalhada na escola/sala de aula	Agroecologia, Educação do Campo e envolvimento da comunidade
			saía super satisfeito, até a foto daquela sopinha que fazia com aqueles alimentos que recebiam na escola eles mandavam. Então isso é muito gratificante para a gente trabalhar com o princípio da agroecologia na sala de aula. Temos também um calendário voltado para as datas históricas importantes das lutas dentro do movimento, inclusive o dia do agricultor, onde se discute muito a agroecologia. Produzimos uma revista sobre a agroecologia em um dos eventos da escola também.	a gente conta muito com apoio deles né, principalmente dos veteranos com uma boa relação com a ecologia.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas e questionários. A transcrição das falas e registros não sofreu alteração ou correção ortográfica.

O quadro acima invoca três percepções a respeito dos relatos de professores e coordenadores. A falta de conteúdos relacionados à Agroecologia no processo de formação em suas licenciaturas, a articulação do MST em trazer o tema como foco nas reuniões do setor de educação e nas comunicações internas do movimento, e o esforço de docentes e da coordenação em subsumir esses aprendizados em sua prática pedagógica.

Se a luta por uma Educação do Campo é relativamente recente, o alinhamento de uma formação que atenda a essas especificidades é ainda mais recente no histórico das lutas e reinvindicações sociais, e dessa forma

> Os movimentos sociais passam a reivindicar que não basta ter escolas nos locais onde essa população vive, se não houver a valorização da cultura, dos sonhos e da própria realidade. Desse entendimento se origina a defesa pela escola do e no campo, com professores alinhados a esse paradigma.
> De fato, a preocupação com a formação docente para atuar nas escolas do campo é relativamente recente na história da educação brasileira. Surge atrelada ao reconhecimento de que a escola e os sujeitos do campo têm peculiaridades, em um paradigma educacional que está em permanente disputa com a concepção de Educação Rural, característica do final do século passado, mas ainda não superada (NUNES; ROCHA, 2021, p. 2).

As professoras e professores que atenderam à pesquisa possuem graduações em licenciaturas em suas respectivas áreas, mas nenhum deles possuía uma formação formal que complementasse seu processo formativo referente às especificidades da Educação do Campo e a agroecologia. Como a maioria os professores[47] que participaram da pesquisa são naturais das regiões pesquisadas e residem localmente desde que iniciaram suas atividades docentes, isso nos levou a questionar a ausência de cursos de licenciatura em Educação do Campo na região.

A Licenciatura em Educação do Campo é fruto das lutas por terra e educação, tendo os movimentos sociais como seus protagonistas. Uma política pública que vem sendo construída desde a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (1988) e da II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), e que se efetiva como política a partir do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010). O que se reivindicava era um processo formativo cuja fundamentação viesse a atender a

> [...] uma proposta curricular integrada e referenciada na Alternância Pedagógica e [que] organiza os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; [...] Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias, buscando superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e incidir no modo de

[47] Apenas duas professoras têm naturalidade em municípios fora do TI do Sudoeste Baiano.

> produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade (MOLINA; HAGE, 2016, p. 806).

O que se constata nas falas dos sujeitos, é o fato de que esse processo de formação ainda não alcançou o público docente nas escolas do território estudado. Constatação que reflete achados anteriores de pesquisas desenvolvidas no tocante às políticas municipais de Educação do Campo.

Refletindo sobre as políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro, e no que diz respeito à Dimensão II do PAR – Formação de Professores, Santos e Nunes (2020) encontram, na pesquisa de Silva (2017), um estado primitivo e contraditório das políticas municipais referentes à Educação do Campo na cidade de Vitória da Conquista, com formação continuada equivocada em relação às particularidades dessa educação, com currículos distanciados da realidade camponesa e a sombra sinistra do processo continuado de fechamento de escolas do campo, como pesquisado e reportado por Santos (2019a), fechando um ciclo característico de desmonte e ataque a essa modalidade de educação.

Isto posto, é importante notar as iniciativas isoladas de implantação de atividades relacionadas à agroecologia, iniciativas estas alicerçadas nos processos formativos internos do MST e no processo de ambientação dos professores à realidade das escolas localizadas nas áreas de reforma agrária dos assentamentos. Tais atividades ultrapassam o ambiente da escola e na ausência de muros, ganham extensão junto aos assentamentos.

As Hortas têm sido mantidas, mesmo sem a presença de alunos durante a pandemia, e servem à merenda escolar dos professores, gestão escolar e comunidade. Se durante a pandemia as atividades práticas foram paralisadas, antes dela os momentos didáticos na comunidade eram intensos, já que partiu do MST, por exemplo, o incentivo ao plantio de árvores junto aos assentamentos, a confecção e distribuição de cartilhas sobre meio ambiente, educação ambiental, atividades específicas como hortas comunitárias, destinação correta do lixo produzido na unidade escolar, a Revista de agroecologia, como o volume presente como Anexo 3 a esse texto e a comemoração de datas importantes para o movimento, para a comunidade e do calendário nacional, e sempre que possível, incluindo a comunidade.

Este conjunto de atividades tem indicado um caminho que já estava estampado na própria arquitetura das escolas do campo em assentamentos, e enraizada no fazer pedagógico dessas escolas, ou seja, não há muros separando a escola da comunidade tanto quanto não há muros intransponíveis entre as disciplinas. O fazer pedagógico abraça o processo educativo, ainda que atendendo às demandas governamentais às quais as escolas estão subordinadas.

Quanto a essa subordinação, nos voltamos agora aos mecanismos que regem as relações internas e externas dessas escolas. Externas tanto no que diz respeito aos processos dentro do assentamento quanto junto ao setor de educação do MST e às instâncias governamentais dos municípios, unidades federativas e o Estado, como um todo.

4.1.2 A Burocracia Estatal e a Racionalidade Coletiva: A dinâmica do trabalho pedagógico das escolas pesquisadas

Estamos realmente remando na direção contrária da história que vem sendo construída pela nossa civilização quando olhamos o mundo pelos olhos da classe dominante. Num planeta dominado pela tecnologia que serve aos interesses dessa classe, e onde tudo se curva aos interesses do capital, é um ato de bravura sonhar com um inédito viável[48] como alternativa à autodestruição que o atual caminho dessa sociedade aponta. Autodestruição porque se apoia na ideia de que ainda não chegamos a um limite absoluto, como se existisse algum indicador absoluto do limite de danos que se pode causar ao equilíbrio sensível da natureza e da manutenção da vida na Terra.

O colapso da natureza pela ação intensiva do homem num mundo já considerado tóxico[49] nos coloca no caminho da construção de uma crítica das armas usadas pelo capital e seu uso como resistência em busca de uma possibilidade sonhada coletivamente pelos oprimidos como ferramenta de emancipação. Pensar o trabalho e educação como armas libertadoras, não significa apenas mudar o lado para o qual a arma aponta, mas mudar a sua forma, e promover a emancipação de todos, como seres humanos.

Como então, escapar do ordenamento teórico do sociometabolismo do capital, sob as rédeas de um capitalismo globalizado em sua nuance neoliberal e em tempos de negacionismo e manipulação ideológica, e com quais instrumentos romper e quais devemos manter enquanto o processo emancipatório se desenvolve é um questionamento que não podemos responder na extensão deste texto. Mas é possível observarmos um aspecto que emerge da forma organizacional que brota na dinâmica de relações do MST. Forma esta que exige um

[48] Essa expressão, usada em nove das obras de Paulo Freire, não foi pensada por ele como um conceito ou teoria, ao menos não houve tempo para que tomasse essa forma mais concreta, mas sugere a ideia de que, num ambiente de opressão, surgem alternativas que, aos poucos se tornam ideias coletivas, até um ponto onde assumem papel central na mobilização dos sujeitos rumo a uma resistência, e nesse momento em que essa alternativa se materializa na resistência, o inédito viável se transforma no percebido destacado, e dada alternativa se transforma na consciência da massa, a mudança necessária que justifica a própria luta contra tal opressão rumo a uma emancipação da massa contra essa força opressora (CAPELLA, 2021; PARO; VENTURA; SILVA, 2019; THIAGO; SILVA; VELLOSO, 2021; FREIRE, 2019).

[49] Como notado no Caderno 56 do MST (2022, p. 22).

entendimento, ainda que breve, da noção de burocracia, no contexto da sociedade moderna e do modo de produção capitalista.

A burocracia é o carrasco empregado pela classe dominante, que surge tanto como expressão da vontade desta classe, legitimando seu poder político, quanto a protege no anonimato. E dessa forma, adotando a faceta de organização, poder e controle, buscamos em Max Weber (2012, 2004) nossa sustentação para uma síntese que nos permita desenvolver esse breve constructo.

E partimos da noção de que a definição de burocracia não pode ser atemporal, pois perderia seu sentido uma vez que, segundo Weber, as características da burocracia moderna são próprias de uma racionalidade estabelecida dentro do sistema capitalista de produção, ainda que compartilhe vários outros aspectos com as suas formas anteriores (CASTILLA, 2016).

O que percebemos então é que burocracia e administração compartilham em seu entendimento o aspecto da dominação, uma vez que

> A "dominação" nos interessa aqui, em primeiro lugar, sob o aspecto de sua vinculação à "administração". Toda dominação manifesta-se e funciona como administração. Toda administração precisa, de alguma forma, da dominação, pois, para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém. O poder de mando pode ter aparência muito modesta, sendo o dominador considerado o "servidor" dos dominados e sentindo-se também como tal (WEBER, 2004, p. 193).

Isto posto, concordamos que dominação implica em existir um ‘ser dominante’, uma identificação que sirva como referência, que possa assim também, assumir a culpabilidade diante de seus mandos e desmandos. E como tratamos aqui da burocracia em seu atual estágio de desenvolvimento, assumimos que nesse momento histórico, tal mecanismo burocrático funciona em sua versão mais plenamente desenvolvida, e dessa forma, adotou no anonimato, a chave de sua habilidade de existir praticamente como uma entidade independente e impessoal, ainda que claramente direcionada e controlada pelos mecanismos, limites e vontade da classe dominante.

E num único movimento, o anonimato tanto oculta o ‘ser dominante’ quanto protege os mediadores, expostos na forma de funcionários desse sistema burocrático que quase assume a instância de classe dentro das engrenagens do Estado. Dizemos quase porque

> A burocracia está sob a regência de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas por leis e normas administrativas. Ela estabelece relações de autoridade, delimitada por normas relativas aos meios de coerção e de consenso. Uma relação hierárquica se estabelece, definindo postos e níveis

> de autoridades, além de um sistema de mando e subordinação com gerência das atividades e tarefas delegadas por autoridade. Nesse contexto, a administração é formalizada por meio de documentos, que acabam por regular a conduta e as atividades das pessoas. O treinamento é fundamental nas burocracias especializadas devido às especificações das atividades e dos trabalhos. O treinamento especializado volta-se para generalizar o cargo e transformá-lo em profissão. As atividades e tarefas de um trabalho transformado em profissão, que podem ser apreendidas por qualquer trabalhador, são descritas e delimitadas pela criação de cargos mais ou menos estáveis. A ocupação de um cargo configura uma profissão de ordem impessoal e transitória. A posição pessoal de um funcionário é desfrutada e estimada em um contexto social específico, sempre em comparação aos demais funcionários e em relação à estrutura social. Os funcionários recebem salários (compensação pecuniária) regulares, criando-se certa segurança social em troca das atividades exercidas por ele. Esse salário é definido pela tarefa realizada, por suas particularidades e pela posição hierárquica do funcionário. A burocracia cria uma carreira dentro da ordem hierárquica estabelecida (FARIA; MENEGHETTI, 2011, p. 427).

Temos então nossa caracterização da burocracia como instrumento de manutenção do poder, onde a violência, parteira da história, se apresenta com um buquê de rosas, no consenso entre a aceitação encucada da burocracia como mediadora possível do desenvolvimento de todos, como sociedade, e na ilusão de sua aparente independência dos processos de desenvolvimento do capitalismo em qualquer determinado momento e movimento executado pela classe dominante.

E assim, também atende aos interesses hegemônicos nos momentos de crise, através do consenso e aceitação voluntária, conduzindo os levantes sociais de volta a níveis aceitáveis de conflito, desde que não interfiram com seus planos. É importante notar outro mecanismo que permite essa mobilização rápida da classe dominante, ou seja, o uso dos modernos recursos tecnológicos, mas que ainda que modernos e sofisticados, podem ter seu princípio de ação revisitado nos estudos de Weber, quando o autor explica que

> A posição dominante do círculo de pessoas que constitui aquele complexo de dominação, diante das "massas" dominadas, baseia-se, quanto à sua conservação, naquilo que recentemente se vem chamando de "vantagem do pequeno número", isto é, na possibilidade existente para a minoria dominante de comunicar-se internamente com rapidez especial, de dar origem, a cada momento, a uma ação social racionalmente organizada que serve para a conservação de sua posição de poder e de dirigi-la de forma planejada. Por esse meio, uma ação social ou de massas ameaçadora pode ser reprimida sem grande esforço, a não ser que os resistentes tenham criado para si dispositivos igualmente eficazes para a direção planejada de uma ação social também voltada para o domínio. A "vantagem do pequeno número" é plenamente eficaz quando os dominadores guardam segredo de suas intenções, das decisões e do conhecimento, atitude que se torna mais difícil e improvável com cada acréscimo. Todo aumento do dever de guardar o "segredo oficial" é um sintoma da intenção dos dominadores de

> intensificar o poder por eles exercido ou da convicção de este estar exposto a uma ameaça crescente. Toda dominação que pretenda continuidade é, em algum ponto decisivo, dominação secreta (WEBER, 2004, p. 196).

Destarte, e de forma mais ampla, a burocracia é um mecanismo ou estrutura social onde a direção das atividades do coletivo fica a cargo de um aparelhamento impessoal, hierárquica e verticalmente organizado e que age segundo métodos racionais, sob o sombreiro da jurisprudência positivista e na margem da impessoalidade garantida pelo anonimato de suas camadas de controle, apesar de, em última análise, sabidamente controlada pela classe dominante.

Isto coloca a burocracia em um campo tão alinhado com o mecanismo de manutenção do modo de produção capitalista, que se torna importante evidenciar que

> A estrutura burocrática concentra os meios materiais de administração nas mãos das elites detentoras do capital, mediante o desenvolvimento das grandes empresas capitalistas. Quando a burocracia se estabelece plenamente, ela se situa entre as **estruturas sociais mais difíceis de serem destruídas**, configurando-se um meio de transformar ação comum em ação societária, racionalmente ordenada. Dessa forma, constitui um instrumento de poder, de dominação, pois, ninguém pode ser superior à estrutura burocrática de uma sociedade (FARIA; MENEGHETTI, 2011, p. 427, grifo nosso).

O próprio processo de verticalização onde as camadas mais baixas só têm acesso à camada imediatamente superior, gera um ambiente constante de compartimentação e contenção, que aos poucos ou silencia o ruído causado pelas insatisfações das camadas inferiores, ou os cala completamente no curso dos processos. O profissionalismo dos cargos dentro da burocracia estatal, situação que inclui o Brasil, se mostra uma complicação à noção de emancipação, principalmente quando se percebe que

> A falta de conhecimento da legislação, por parte dos governantes, para elaboração de projetos, torna necessário recorrerem aos técnicos para elaboração de políticas públicas, o que tem mantido os partidos distanciados das discussões de programas de governo e dos projetos; o que faz das burocracias **canais mais importantes de transmissão dos interesses da sociedade** para dentro do Estado. Nesse sentido existe um **monopólio** nas decisões das políticas macroeconômicas do país, não apenas dos funcionários de carreira dos ministérios da Fazenda, do Planejamento e do Banco Central, **mas, sobretudo** de grupos de economistas de renome no meio universitário e no **mercado financeiro** [...] **consolidando os interesses da classe dominante no poder**, por meio da burocracia estatal (SANTOS, 2013b, p. 158, grifo nosso).

Por isso, acreditamos merecer atenção suficiente para tornar-se um objetivo de nossa pesquisa no que diz respeito a uma alternativa encontrada no modo de organização do MST e já identificada e descrita pela pesquisadora Santos (2013b).

A luta do MST por uma Educação do Campo é uma luta na perspectiva de classe, a classe trabalhadora, na especificidade dos povos do campo e em um processo participativo de autogestão e com pressupostos socialistas, abertamente anunciados, como Santos relata, inicialmente marcado por um período de busca por um "[...] paradigma social com objetivos claros e predefinidos, que constrói estratégias de transformação social, buscando um outro estágio de desenvolvimento" (2013b, p. 228), cuja fonte é a contradição e a luta dos contrários (CHEPTULIN, 2004).

Isto posto, o que surge na construção das relações dentro do MST é um processo de "burocracia diferenciada" (SANTOS, 2013b, p. 216) tão peculiar, que mesmo a nomenclatura criada pelo capitalismo é substituída a fim de atender aos princípios organizativos do movimento, dessa forma

> A *Racionalidade Coletiva* representa um novo estágio de desenvolvimento na organização dos trabalhadores (MST), como estratégia de luta para se inserir, de forma mais digna, no sistema capitalista, visando, no futuro, superar esse sistema de governo. Compreende-se que esse movimento dos contrários, como alternativa de luta do MST para, no futuro, superar o sistema capitalista, produziu novas formas de gerir o processo de organização interna, uma vez que ele tem buscado excluir, teoricamente, as relações verticalizadas, optando por um processo de tomada de decisões coletivas (*Ibid.*, p. 229).

O quadro a seguir apresenta algumas das características, diferenças de nomenclatura e suas equivalências em relação ao modelo burocrático capitalista e o processo organizativo no MST, em temas relacionados à totalidade trabalho e educação.

Quadro 19 – Algumas diferenças entre os modelos organizacionais estatais e do MST

BUROCRACIA ESTATAL	ORGANIZAÇÃO INTERNA DO MST
Pedagogias formativas impostas e que atendam aos pressupostos de homogeneização, dominação, controle e consenso por aceitação voluntária (sempre que possível)	Pedagogia educativa com pressupostos socialistas emancipatórios e objetivados na formação humana, tendo o trabalho como matriz geradora de conteúdos
A unidade escolar (Instalações, equipamentos) pertencem ao Estado, unidade federativa ou município	O MST 'ocupa' a escola no sentido de promover a luta por uma Educação do Campo que atenda aos anseios emancipatórios do movimento e da

BUROCRACIA ESTATAL	ORGANIZAÇÃO INTERNA DO MST
	comunidade em seu entorno
Educação bancária, focada nos interesses da classe dominante e inculcadora de seus valores	Educação voltada à formação humana dos sujeitos, vinculada às questões políticas e sociais do movimento
Gestão	Coordenação de área
Gestão Democrática e participativa	Coordenação Democrática e Participativa
Gestão educacional com corpo diretivo hierarquizado	Coletivos pedagógicos horizontalizados (compostos por professores, gestores, militantes e representantes de pais e alunos)
A indicação dos professores segue critérios de seleção e pontuação	Apesar do prejuízo aos critérios de igualdade, o MST prefere indicar professores, uma vez que o trabalho sob princípios socialistas e de trabalho coletivo e o ativismo no atendimento a questões político- ideológicas demandam uma simpatia e aproximação dos professores a essa proposta
Gestão centralizada na máquina estatal	Autogestão, as coordenações regionais dialogam com coordenações estaduais e levam as deliberações para o coletivo regional, que então dialogam e comunicam as coordenações de área e ao coletivo da escola, em um movimento horizontal. O coordenador de área é o mediador entre o movimento e a burocracia estatal

Fonte: Elaboração própria a partir dos estudos de Santos (2013b, p. 206–217).

O quadro 18 evidencia a estrutura comparativa das instâncias administrativas entre a Burocracia Estatal e a Racionalidade Coletiva, e apesar da aparente equivalência dessas instâncias, sua forma é que as diferencia. A primeira prioriza a verticalização, e por isso compartimentação do processo de gestão e subordinação. Já a segunda coloca em tela o processo horizontal, planificado das tomadas de decisão e ação dentro do MST, uma vez que,

"[...] teoricamente, o trabalho acontece na forma de coletivos e as definições são tomadas e cumpridas por todos. Ou seja, não há um chefe que manda e os demais obedecem, mas, a partir das discussões nas assembleias, o que é votado deve ser cumprido por todos" (SANTOS, 2017a, p. 116).

Naturalmente, o que nos cabe então é trazer à superfície algumas falas e registros obtidos com os participantes da pesquisa e discuti-los à luz do que foi anteriormente observado neste texto.

Quadro 20 – "Encontro das águas"[50] – Burocracia ou Racionalidade Coletiva?

Aspecto norteador evidenciado no coletivo das contribuições dos participantes	**Transcrição da contribuição dos participantes**
GESTÃO DA ESCOLA	**Atividades de Secretaria:** Fala A: E03 – Coord (entrevista) "...a escola não fechou, a secretária da escola vai todos os dias eu vou uma vez, 2 por semana, porque ela atende as questões dos documentos da SMEd e eu imprimo as atividades aqui em Conquista em casa por conta de internet de ter mais velocidade (pausa na fala) né? porque lá internet não é tão boa assim e não tem [?], então eu prefiro imprimir, eu imprimo aqui na minha casa que levo na segunda né? que aí eu tenho mais contato com os professores, dá pra mim fazer mais tranquilo..."
	Relação interna (Escola x MST e comunidade) Fala B: E01 – G1 (entrevista) "a relação do MST com a escola é uma relação bastante estreita né? até porque a gente assume o setor de educação desta regional, então a gente procura estabelecer um diálogo né? bastante próximo com a direção do Movimento né? no sentido de trazer-nos também para dentro da escola para participar das ações no âmbito regional, principalmente no que trata das questões ambientais, nas questões agrícolas não é, da da agricultura familiar da questão água, a ecológica, das análises conjunturais, principalmente quando a gente faz os nossos evento a direção está sempre próximo ajudando a construir estabelecendo esse diálogo né com o currículo da escola". Fala C: E03 – Coord (entrevista) "...a gente consegue fazer esse [trabalho] paralelo aí mesmo, sem tá dando muita explicação para a Secretaria de educação não é porque para eles, eles querem que a gente siga a cartilha deles né aquela coisinha ali mesmo o que colocou ali e pronto. Mas aí a gente sempre dá uma fugida porque na escola né? no caso na escola no chão da escola, do dia a dia você pode fazer o que tiver que de acordo com, com os próprios princípios né? da Educação do Campo. Porque a SMED não pensa na

[50] "Encontro das águas" é a expressão usada para descrever o fenômeno do encontro dos Rios Solimões e o Rio Negro, nas proximidades da cidade de Manaus-AM, onde devido a diferenças de temperatura e partículas em suspensão, apresenta, por diversos quilômetros, a característica aparente de não se misturarem, o que só ocorre mais tarde quando dita temperatura e movimentação pelos acidentes geográficos naturais, acabam por misturar completamente suas águas

Aspecto norteador evidenciado no coletivo das contribuições dos participantes	**Transcrição da contribuição dos participantes**
	Educação do Campo ela pensa na educação igual para todos para eles a educação da zona rural, da zona urbana e tudo é tudo educação é tudo aluno é tudo mesmo currículo, ele é o mesmo, não tem mudança nenhuma assim na, na sua consistência". Fala D: E04-Coord (entrevista): "[antes da pandemia]...então a comunidade, ela estava sempre presente na escola, porque nós temos uma turma de jovens e adultos que são pais na sua grande maioria, são pais de alunos, então já está na escola todos os dias e a comunidade em si, que participava na limpeza da escola, fazia mutirão da horta que a gente fazia antes né, em toda a outra da escola com a comunidade ajudava bastante as reuniões sempre a gente discutia e tirava as metas que a gente vai fazer durante o período né, qual seria as ações que a gente ia fazer em cada no caso da data de cada etapa da seguindo agenda, a agenda política do próprio movimento aí a gente fazia com a coordenação do assentamento e com os alunos maiores sempre essas reuniões pra gente tirar, traçar o que que a gente ia fazer em cada atividade dessa né, o que que a escola ensina o alunado da escola todo, qual seria o nosso papel durante esse período..."
	Relação externa (Escola x Burocracia estatal) Fala E: E03-Coord (entrevista): "Eles [SMEd] não tem nenhum grupo que seja específico dentro da Secretaria que pensa a Educação do Campo, são os mesmos coordenadores da educação urbana e do campo, então é uma coisa assim complicada né, mas dá pra gente ir driblano né, a coisa e fazendo o que a gente acha que é correto." Fala F: Coordenador (a) – Escola ocultada por proteção, devido a conteúdo marcante (entrevista): "Então mudou muito a questão da nova gestão agora com a gestão anterior a gente já percebeu a mudança de comportamento da própria Secretaria de Educação porque o secretário, ele é bem tranquilo né, a professora [nome removido] também, ela por mais que é de direita, mas é uma pessoa também tranquila, que respeita pode dizer por exemplo 'eu não gosto dos Movimentos, não gosto do MST, mas eu respeito', assim, pelo menos tem isso eu respeito, admiro vocês, respeito e trata a gente bem e tem diálogo né, diferente do anterior que podia nem dialogar, 'quero nem saber' ele não queria nem saber quando ia pra reunião falava assim 'você é o que? isso aqui não é do MST, o coordenador também não, não quero nem saber, aqui eu converso com professora, com diretora de tudo, e não converso com Movimento, não quero nem saber de Movimento"
CORPO DOCENTE (Contratações e	Fala G: E03 – Coord (entrevista): "...não está sendo fácil assim por conta que professores que às vezes

Aspecto norteador evidenciado no coletivo das contribuições dos participantes	Transcrição da contribuição dos participantes
permanência)	muitos professores não têm essa mesma ideologia aí troca muito de professores então é uma situação assim meio complicada, sempre recomeçando as formações e não tendo tempo pra avançar". Fala H: E04 – Coord (entrevista): "...antes na época de Zé Raimundo, de Lerner, a gente tinha até essa questão, essa indicação faria-se uma a seleção, mas a gente conversava com o professor para ver aquele que tinha perfil e tal e tal, mas aí depois a nova gestão não, vai pra escola, vai chamando se tem a vaga, e o professor vai se adaptar à realidade né, a gente não consegue fazer muita coisa quanto a isso..." Fala I: Prof 1 - E02 (entrevista): "...dentro da escola aí as coisas pra gente ficou mais fácil assim que quando a gente chega, nós temos que fazer isso, tipo, há um professor que diz: 'eu não sei como é que faz', aí o outro 'mas eu sei eu te ensino' então vamos fazer assim assim assim, então já sabe já é diferente então lá para nós, não deixamos morrer ainda essa pedagogia..."
MATERIAL DIDÁTICO (Tanto advindo das instâncias governamentais quanto produção interna)	Fala J: E03 – Coord: "Do MST sim, tem um material do MST da questão de agroecologia tem um caderno de agroecologia[51], do movimento, ele foi lançado acho que tem uns 3 anos ou até mais e aí sempre no material do próprio movimento do nas revistas de tudo sempre tem alguma a questão da agroecologia né nos encontros, tiras e linhas sobre agroecologia e tudo, então existe agora por parte da Secretaria de Educação eu desconheço, não tem lá na escola..."

Fonte: Elaboração do autor com base no material coletado, transcrito sem correções.

Inicialmente, a questão mais agravante que emerge deste cenário descrito pelos entrevistados é a de como avançar na construção de uma perspectiva emancipatória e ao mesmo tempo lidar com o constante influxo de professores novos, contratados em modalidade temporária, oriundos dos mais diversos meios e na maioria das vezes encaminhados para as escolas do campo em assentamentos sem formação específica ou continuada?

Uma das respostas é a de que trabalho inicial de ambientação e formação interna para atender às especificidades da escola é constantemente reiniciado, como relatado em uma das

[51] Trata-se nesse caso, do 'Caderno de estudos no. 2 – EJA: Agroecologia, Soberania alimentar e cooperação, MST, 2010'.

falas, e impede o avanço nos estudos e numa formação mais avançada, especialmente se assumirmos que sua formação anterior possivelmente os aproximou do que Florestan Fernandes chamava de “Sacerdotes da burguesia” (2020, p. 225).

Ou seja, uma formação que só pôde acontecer dentro dos limites da educação em uma sociedade industrial capitalista, alinhada à formação de um educador que permaneça na situação de ‘colonizado satisfeito consigo próprio’(*Ibid.*), reprodutor da ideologia dominante, ideologia que atravessa fronteiras e onde o próprio colonizador imperialista, diga-se os EUA, possui situação semelhante no tecido social da educação, ou seja, um lugar onde, em diferentes proporções, mas semelhantes condições

> [...] as oportunidades educacionais não são distribuídas igualitariamente (de acordo com o preceito fundamental da constituição) [lá e cá] e o talento é estraçalhado na rota da desigualdade econômica, cultural e política, a liberdade é contingente e a educação instaura-se nos fundamentos mesmos da reprodução de uma ordem social na qual o princípio “educação para a liberdade” se torna impraticável (FERNANDES, 2020, p. 224, grifos do autor).

Isso nos remete à impressão de um processo categórico de uma sabotagem sistêmica, amparada nos limites da jurisprudência positivista e consistentemente colocada em prática nas diversas e múltiplas determinações de nosso objeto, em uma sociedade formalmente democrática, mas substantivamente restrita a certas camadas sociais mais do que a outras. Uma educação realmente emancipatória precisa de educadores capazes de uma *práxis* que os permita

> [...] romper com as várias utopias pedagógicas superpostas, que fazem dele o produtor de uma falsa consciência educacional, que implanta a educação escolarizada no pântano de dominação cultural e ideológica de uma burguesia rústica e da modernização cultural dirigida de fora (*Ibid*., 2020, p. 226).

Isto aponta para a necessidade de ampliação dos cursos de formação específica para a Educação do Campo como modalidade e um repensar nas práticas de contratação e permanência dos professores nas escolas do campo, dadas suas especificidades e particularidades.

Neste cenário apontado pelos relatos, a construção do PPP se mostra prejudicada em vários de seus aspectos. Se sua construção é um processo democrático que conta com a participação também do corpo docente, estes profissionais precisam conhecer a realidade do entorno de suas escolas, o que é inviabilizado uma vez que o professor chega às escolas no

início do ano letivo sem tempo hábil para esse processo investigativo, e seu processo temporário de contratação sugere um enfraquecimento de sua sensação de pertencimento aquele local.

Empossados então das informações contidas nos quadros 18 e 19, é possível extrairmos algumas elaborações que possam nos orientar na verificação da inserção da Racionalidade Coletiva na dinâmica do trabalho pedagógico das escolas pesquisadas.

A ‘Fala B’ evoca relação de proximidade entre o setor de educação do MST e a gestão da escola, em um diálogo horizontalizado, confirmando o princípio de autogestão nessa relação, confirmando o conceito de Coordenação Democrática e participativa, além da atuação conjunta dos próprios Coletivos Pedagógicos Horizontalizados.

Na ‘Fala D’, podemos também notar, a relação de pertencimento dos sujeitos atendidos pelas escolas. Tanto nas atividades de manutenção das instalações, na participação em mutirões e atividades, no fato de mães, pais e filhos frequentarem a escola como alunos e participarem ativamente dos processos e discussões pedagógicas das unidades escolares, na construção de um processo educativo emancipatório, que carrega em si os princípios de uma Educação do Campo vinculada às questões políticas e sociais das lutas e enfrentamentos do MST.

Isto posto, é importante notarmos que o conjunto das falas aponta para as características descritas por Santos (SANTOS, 2017a, 2013b), e se alinham com a tese de uma Racionalidade Coletiva que se efetiva na dinâmica de relações do trabalho pedagógico das escolas dos assentamentos. Conceito este que se afasta das características de uma burocracia estatal e se edifica como uma dinâmica própria do MST, em um trabalho coletivo, participativo e democraticamente coordenado.

Ainda que a interface Escola-Estado permaneça regida pelos processos burocráticos inerentes ao modelo capitalista, num ‘encontro de águas’ contraditório e permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo é uma criatura legitimamente brasileira em suas particularidades, que não surge espontaneamente, e se pudéssemos comparar com uma planta, seria possível afirmar que, aos olhos do produtor, o Estado, é uma erva daninha, estranha aos seus interesses, fundamentalmente um problema a ser erradicado ou pelo menos controlado, em favor da manutenção dos interesses em andamento, principalmente o de uniformidade em favor da fácil multiplicação e reprodução uma verdadeira monocultura, também na educação.

Mas seguindo adiante com o devaneio, a Educação do Campo é como aquele pé de mamão, que nasce em qualquer fresta de concreto na área urbana da cidade. No nosso caso, ela brota do próprio tecido social de nossa civilização, mas novamente, não de forma espontânea, pois é na opressão criada por esse tecido social que a vida luta no movimento oposto para expressar os anseios do princípio de que há lugar para todas as formas e criaturas.

Ou seja, é no desequilíbrio causado pela intensificação do avanço dos interesses por lucro, acima de quaisquer outras formas que o trabalho poderia assumir, que as forças hegemônicas do capital avançam no anseio de vencer quaisquer barreiras que se ponham à frente do progresso. E nesse momento histórico, a natureza novamente é a vítima dessa violência, que parteira da história, nos coloca, como civilização, à beira do colapso ambiental, se equilibrando nas estatísticas que insistem em demonstrar que estamos perto do limite, mas como não o atingimos, há espaço para exploração.

E avançar sobre a natureza é avançar sobre o próprio homem, mais especificamente sobre os povos do campo, guardiões das áreas de preservação, como os povos indígenas, extrativistas e produtores, como os trabalhadores e trabalhadoras rurais, que em suas pequenas propriedades, produzem e reproduzem suas vidas e por extensão, garantem a alimentação que consumimos, para além daquele foco dos grandes produtores, que reinam nos lucros obtidos pela exportação de seus produtos vegetais, que ganham a forma de commodities, à medida que se afastam do conceito de alimento e se reificam na forma de mercadoria, amorfa, indigesta e ampliadora das desigualdades exacerbadas pelo contexto de um governo nefasto, que cavalga na besta neoliberal que devora em seu caminho as conquistas sociais que por anos ajudaram a reduzir o imenso precipício que separa aqueles que têm tudo mas não produzem nada, da classe trabalhadora, oprimida e cerceada da oportunidade de expressar sua humanidade, confinados no tempo mecânico de suas ocupações sem sentido, construindo partes de um todo ao qual não tem acesso e nem conhecimento.

Dessa forma, é fácil entender por que alguns se revoltam, e formam massas de indivíduos que na figura de movimentos sociais, como o MST, se rebelam na luta por direitos e pela manutenção destes, e por isso, em sua luta por direito à terra para produzir e nela viver, encontram também na luta pela educação, o campo de possibilidades de construção ou reconstrução, do aspecto humano desses indivíduos, negligenciado e ocultado na máquina de produção de lucros e desastres ambientais do agronegócio, que usa a tecnologia e o poder econômico para avançar sobre todo que se opõe aos seus interesses, e avançar inclusive sobre o processo educativo, na forma de uma educação castradora, tecnicista e uniformizadora, uma monocultura de trabalhadores e uma educação hegemônica assentadas nas diretivas de organismos internacionais.

A outra educação, pensada pelos povos do campo, e construída numa perspectiva emancipatória e com seu horizonte em uma alcançável superação dessa lógica capitalista tem evoluído desde que foi inicialmente pensada, assim como o ideário de lutas do MST e com o tempo vem agregando outras manifestações, outras lutas e encontrando em outros movimentos sociais não apenas o apoio, mas o aporte de agendas em sintonia com seus princípios. Por isso, a Agroecologia era um passo vislumbrável dentro do processo de evolução do MST em seu movimento histórico de suas caminhadas.

O engajamento junto à *La via Campesina*, outro movimento mas com um espectro global de luta por soberania alimentar e justiça econômica e social, foi o próximo passo necessário para a internacionalização da luta, e dessa forma a agroecologia assume não apenas o papel de modelo de produção de alimentos, mas se alinha ao setor de educação como mais uma camada no processo de emancipação dos sujeitos, em suas práticas solidárias de relações entre os produtores, e que sofre constantes ataques por políticas públicas incoerentes, monopólios industriais e pela fase neoliberal em que o capitalismo se encontra.

Enquanto a Educação do Campo já se encontra com uma base jurídica e experiência prática constantemente reafirmadora das teorias que a sustentam em sua relevância, a agroecologia vive uma fase inicial de sua constituição como uma matriz relevante no suporte e significação da relação trabalho e educação. Enquanto já é entendida e praticada pelos povos do campo, ainda carece de políticas públicas no que se refere à sua interlocução no processo educativo. Rica em experiências pontuais e regionais, mas carente pela sua própria juventude aos olhos da jurisprudência positivista e do sistema educacional brasileiro.

Enquanto se pode afirmar a neutralidade do método científico em sua estrita determinação técnica na busca por um resultado, que pode por essa mesma razão ser depois disso repetido e conferido por pares, uma prática recorrente e necessária para se defender sua

veracidade absoluta, o mesmo não se pode afirmar acerca da intencionalidade que se almeja com seus resultados, da forma como se permite ou descarta a execução de uma pesquisa, já que pode atender a interesses maiores e muitas vezes mais alinhados com o aspecto econômico, em detrimento do antropológico.

E assim o agronegócio toma ares de paradigma e constrói seu sistema dominante em todos os setores do tecido de nossa sociedade, financiando pesquisas, influenciando políticas e prioridades públicas e manipulando a mídia em favor de seus propósitos, e se alienando de sua condição prometida desde o início da revolução verde, de eliminar a fome no mundo e promover acesso a uma alimentação barata e variada. Promessas nunca cumpridas.

O estado de crise em que se encontra nossa sociedade, nos aspectos de acesso à alimentação, a crise ambiental artificialmente criada, a crise econômica, a democrática e a distribuição imensamente desigual de riquezas apelam para uma mudança que não pode ser apenas de um setor ou de outro, mas estrutural. A ruptura metabólica criada pelo modelo de sociedade atual é insustentável, e ameaça nos jogar em seu abismo da extinção.

E é nessa sopa de calamidades que buscamos verificar como a agroecologia tem dialogado com a Educação do Campo na perspectiva das escolas do campo em assentamentos do MST, e como o Projeto Político Pedagógico dessas escolas tem refletido essas ideias. Os achados expressam um caleidoscópio de possibilidades e frustrações.

Por um lado, as quatro escolas pesquisadas não possuem uma versão atualizada do PPP, sendo que duas delas nem sequer possuem o documento finalizado, e nenhuma delas traz no PPP a agroecologia de forma direta. Mas todas demonstram o exercício da tentativa de sua criação, em meio ao processo de sabotagem arquitetado pelas condições precárias em que são sujeitadas em sua luta por permanecerem abertas. Os esforços das escolas se concentram nessa frente de luta, e o PPP acaba por ficar em segundo plano, diante das constantes ameaças de fechamento das escolas.

Por outro lado, é num campo de batalhas marcado por pequenas derrotas e uma incessante resistência, que pontuais estratégias de luta vem sendo construídas. E enquanto o Estado permanece praticamente imóvel, e o agronegócio como força política continua sua investida em minar os esforços no campo do reconhecimento da agroecologia como um tema fundante, relevante à Educação do Campo, a mobilização interna do MST caminha, em suas atividades internas, na construção de experiências nesse caminho, e numa *práxis* alinhada nessa construção de um paradigma contra hegemônico, em um legítimo percurso de construção de um inédito viável legitimamente freiriano. Ou seja, é num ambiente de opressão

que a resistência constrói suas alternativas e luta por um horizonte comum, não importando qual frente de ataque se escolhe.

O modelo organizativo do MST se afasta da tradicional burocracia estatal, o que o protege das armadilhas da verticalização de seus quadros e na manutenção de seu horizonte de luta na perspectiva socialista, e indica, nas escolas pesquisadas, caminhar lado a lado em seu setor de educação no apoio e acompanhamento do constante processo de construção de uma educação pensada pelos e para os povos do campo, apoiando atividades, socializando experimentos isolados, promovendo formação continuada para o quadro de professores e material de produção própria sobre os temas relevantes, inclusive sobre a agroecologia.

A construção de um paradigma contra hegemônico é um processo em permanente construção, e que nesse momento histórico agrega os esforços de proteção ambiental e de construção de uma alternativa capaz de frear os avanços destrutivos do agronegócio. Além do constante esforço de resistir aos ataques de um governo mentiroso e destruidor dos avanços sociais, especialmente os dos últimos dois governos que sucederam o golpe de 2016.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas, o avanço depende do combate ao processo sistêmico de sabotagem, que mina os esforços de continuidade das atividades de revisão e construção do documento. Mas ainda assim, o MST mantém seu constante processo de desenvolvimento de iniciativas internas, como o Inventário da Realidade, instrumento que parece indicar um processo de mediação capaz de oferecer apoio à construção do PPP e ao próprio processo de formação continuada do corpo docente.

O conceito de Racionalidade Coletiva como forma de organização no MST supõe um instrumento a ser analisado mais a fundo em pesquisas posteriores, uma vez que a Burocracia, sobretudo a Estatal, formam uma das mais importantes estruturas dentro do processo de controle hegemônico, e mantida inalterada, é uma força de resistência às mudanças necessárias rumo à emancipação dos sujeitos e mesmo a sobrevivência de nossa espécie.

Há carência de pesquisas nesse campo da interlocução entre Agroecologia e Educação do Campo, no papel do PPP na construção e formalização dessa ponte e percebe-se a necessidade de continuarem os esforços de comunicação e apoio das instituições de pesquisa no desenvolvimento e nas discussões sobre os caminhos e estratégias de luta da classe trabalhadora, em especial dos Povos do Campo, em seu direito de manutenção e reprodução de seu modo de vida.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. A POLÍTICA AGRÁRIA DO GOVERNO TEMER**: a pá de cal na agonizante reforma agrária brasileira? OKARA: Geografia em debate**, p. 308–325, 12 ago. 2018.

ALONSO, A. O abolicionismo como movimento social. **Novos estudos CEBRAP**, p. 115–127, nov. 2014.

ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

ALVES, A. I. Educação do Campo: Possibilidades e impasses para a formação docente. Em: SANTOS, A. R. DOS; NUNES, C. P.; SILVA, D. O. V. DA (Eds.). . **O protagonismo da educação do campo em debate: políticas e práticas « EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2020a. p. 133–144.

ALVES, W. L. L. **Da realidade ao inventário**: a construção coletiva do inventário da realidade na educação do campo. 2020. 114 p. Dissertação (Mestrado em Matemática)— Londrina: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 17 mar. 2020b.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. 2ª ed. [s.l.] Boitempo, 2020.

ARAÚJO, M. A. C. DE. **Educação ambiental nos colégios dos assentamentos organizados no MST**: tendências conservadoras e crítica. 2019. 192 p. Tese (Doutorado em Educação)— Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2019.

BAGLI, P. Rural e urbano: Harmonia e conflito na cadência da contradição. Em: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Eds.). . **Cidade e Campo: Relações e Contradições Entre Urbano e Rural**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 81–109.

BAHIA. Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007. Institui o Plano Plurianual da Administração Pública Estadual, para o período de 2008-2011, e dá outras providências. **Casa Civil.**Salvador. Disponível em :< http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-10705-de-14-de-novembro-de-2007> Acesso em: 21 nov. 2021. 2007.

BAHIA. Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. **Casa Civil.**Salvador. Disponível em :<http://www.demacamp.com.br/svo/assets/decreto_2010_12354_institui-o-programa-territ%C3%B3rios-de-identidade-e-d%C3%A1-outras-provid%C3%AAncias.pdf> Acesso em: 21 fev. 2021. 2010.

BAHIA. Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015. Institui o Plano Plurianual Participativo - PPA do estado da Bahia para o quadriênio 2016-2019. **Casa Civil.**Salvador. Disponível em :< http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-13468-de-29-de-dezembro-de-2015> Acesso em: 21 fev. 2021. 2015.

BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: Aportes da La Via Campesina e da CLOC. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 705–724, jul. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRA DO CHOÇA. Edital de Abertura de Inscrições Nº. 01/2021. Torna público a realização de Processo Seletivo Público para contratação por tempo determinado. **Comissão Especial do Processo Seletivo Público**, nomeada pelo Decreto Municipal nº 195, de 05 de fevereiro de 2021. Barra do Choça. Disponível em: <https://concursos.ibecconquista.com.br/uploads/82/concursos/46/anexos/cJbpBRotiOuLQlg8oI9SFKboU3QHecLeDK2lw9bG.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BARREYRO, G. B. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**, p. 175–191, dez. 2010.

BATISTA, R. A. B. et al. Lactose em alimentos industrializados: avaliação da disponibilidade da informação de quantidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 4119–4128, 2018.

BENSAÏD, D. Apresentação. Em: **Os Despossuídos**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 11–73.

BICALHO, R.; LEITE, I. DE M. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MST COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7ª, p. 65–78, 30 dez. 2019.

BLACKBURN, B. J.; HOLFORD-STREVENS, L. **The Oxford companion to the year**. Oxford ; New York: Oxford University Press, 1999.

BORSATTO, R. S.; CARMO, M. S. DO. A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, p. 645–660, dez. 2013.

BOSETTI, C. J. O camponês no olhar sociológico: De fadado ao desaparecimento à alternativa ao capitalismo. Em: STEDILE, J. P. (Ed.). . **A Questão Agrária no Brasil: Interpretações Sobre o Camponês e o Campesinato**. 1ª edição ed. São Paulo, SP: EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2016. p. 127–152.

BOSI, A.; COELHO, M.; BORELLI, D. L. O MST e a questão agrária. **Estudos Avançados**, v. 11, p. 69–97, dez. 1997.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. **Secretaria de Estado dos Negócios do Império.** Rio de Janeiro. 20 set. 1850.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original) Brasília. Disponível em :< https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 28 jun. 2021. 1961.

BRASIL. LEI No 4.214, DE 2 DE MARÇO DE 1963. Dispõe sôbre o "Estatuto do Trabalhador Rural". **Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/07/1989.** Brasília. 2 mar. 1963.

BRASIL. Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. **Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília. 16 dez. 1971.

BRASIL. LEI Nº 7.802, DE 11 DE JULHO DE 1989. Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 12/07/1989.Brasília. 11 jul. 1989.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Secretaria-Geral.** Brasília. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 27 jun. 2021. 1996.

BRASIL. Decreto nº 4.074. Decreto nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002. Regulamenta a Lei no 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 08/01/2002.Brasília. 8 jan. 2002 a.

BRASIL. Projeto de Lei 6299, de 13 de março de 2002. Altera os arts 3º e 9º da Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. **Em tramitação.** Brasília. 13 mar. 2002 b.

BRASIL. Decreto nº 7352. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 05/11/2010.Brasília. 5 nov. 2010.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília. Disponível em :< http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 20 jan. 2022. 2016.

CALDART, R. S. ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. 1ª ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2005.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35–64, jun. 2009.

CALDART, R. S. et al. (EDS.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! p. 10, 2019.

CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (EDS.). **MST - Universidade e Pesquisa**. 1ª ed. São Paulo: EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2018.

CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G. Educação politécnica e agroecologia. Em: **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: EPSJV/Expressão Popular. No prelo, 2012.

CAPELLA, L. As lutas por democracia no ano do centenário de Paulo Freire - a concretização do inédito-viável. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 9, n. 18, p. 145–170, 23 dez. 2021.

CAPES. **Portal de Periódicos completa nove anos e lança novo sistema**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/portal-de-periodicos-completa-nove-anos-e-lanca-novo-sistema>. Acesso em: 3 nov. 2020a.

CAPES. **Portal de periódicos**, missão e objetivos. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109>. Acesso em: 6 nov. 2020b.

CAPES. **Portal de Periódicos** - Histórico. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=122>. Acesso em: 6 nov. 2020c.

CARVALHO, H. M. DE. O campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social. Em: STEDILE, J. P. (Ed.). . **A Questão Agrária no Brasil: Interpretações Sobre o Camponês e o Campesinato**. 1ª edição ed. São Paulo, SP: EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2016. p. 153–218.

CARVALHO, H. M. DE; COSTA, F. DE A. Agricultura Camponesa. Em: CALDART, R. S. et al. (Eds.). . **Dicionário da educação do campo**. 2ª ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 63–69.

CARVALHO, M. M. X. DE; NODARI, E. S.; NODARI, R. O. "Defensivos" ou "agrotóxicos"? História do uso e da percepção dos agrotóxicos no estado de Santa Catarina, Brasil, 1950-2002. **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, v. 24, p. 75–91, mar. 2017.

CARVALHO, M. DOS S.; SANTOS, A. R. DOS. Avaliações da Educação do Campo como política pública no Estado capitalista. Em: SANTOS, A. R. DOS; NUNES, C. P.; SILVA, D. O. V. DA (Eds.). . **O protagonismo da educação do campo em debate**: políticas e práticas « EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 145–163.

CASAGRANDE, N. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI** : as contribuições da Pedagogia da Terra. 293p. Tese (Doutorado em Educação)— Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CASTILLA, S. M. La burocracia: elemento de dominación en la obra de Max Weber. **Misión Jurídica: Revista de derecho y ciencias sociales**, v. 9, n. 10, p. 141–154, 2016.

CASTRO, R. A.; SANTOS, I. T. R. DOS S.; SANTOS, A. R. DOS. Da caneta à enxada: a relação entre o Programa de Aquisição de Alimentos e a permanência dos alunos nas escolas do campo. Em: SANTOS, A. R. et al. (Eds.). . **Educação e resistência no contexto das políticas educacionais**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 285–296.

CAZUMBÁ, R. S.; SILVA, R. M. DA. Gestão democrática e projeto político-pedagógico: estudo de caso em uma escola municipal de São Gonçalo dos Campos/BA. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, p. 17–28, 10 abr. 2015.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CONCEIÇÃO, A. L. Usos e abusos da categoria território. **Revista da ANPEGE**, v. 17, n. 32, p. 7–21, 1 jul. 2021.

CORRÊA, A. E. C. **Crise da modernização e gestão da barbárie: a trajetória do MST e os limites da questão agrária**. 357p. Tese (Doutorado em Serviços Sociais)—Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2018.

COUNIHAN, C.; SINISCALCHI, V. (EDS.). **Food Activism**: Agency, Democracy and Economy. Illustrated edição ed. London: Bloomsbury Academic, 2014.

DA SILVA, J. F. et al. Paradigmas da Educação do Campo: Um olhar a partir dos estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 09–38, 19 dez. 2014.

DELGADO, N. G. **O Regime De Bretton Woods Para O Comércio Mundial**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Brasil: Mauad, 2009.

DESMARAIS, A. A. **A Via Campesina**. 1ª ed. [s.l.] UNESP, 2013.

DIAMOND, J. The Neolithic Transformation and its Consequences: Settlement, Wealth and Social Differentiation. Em: THOMPSON, W. (Ed.). . **Work, Sex and Power**. The Forces that Shaped Our History. Londres: Pluto Press, 2015. p. 27–34.

DOCKÈS, P.; ROSIER, B. Long Waves and the Dialectic of Innovations and Conflicts. Em: KLEINKNECHT, A.; MANDEL, E.; WALLERSTEIN, I. M. (Eds.). . **New findings in long-wave research**. New York, N.Y: St. Martin's Press, 1992. p. 301–315.

DOS SANTOS, A. R.; SOARES, S. S. A relevância do estudo da agroecologia nas escolas do campo. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 17 set. 2019.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, v. 16, n. 29, p. 99–116, 1 jan. 1998.

EÇA, A. C.; COELHO, L. A. Planejamento e construção do projeto político pedagógico**:** algumas considerações. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–14, 25 mar. 2021.

ENGELS. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 1ª ed. São Paulo: Lafonte, 2017.

ENGELS, F. **O Papel Do Trabalho Na Transformação Do Macaco Em Homem**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Global, 1986.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra** segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ESTEVE, E. V. **O negócio da comida: quem controla nossa alimentação?** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FARIA, J. H. DE; MENEGHETTI, F. K. Burocracia como organização, poder e controle. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, p. 424–439, out. 2011.

FARIA, L.; COSTA, M. C. DA. Cooperação científica internacional: estilos de atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v. 49, n. 1, p. 159–191, 2006.

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. 4ª ed. São Paulo: T.A.Queiroz, 1980.

FERNANDES, F. **O Desafio Educacional**. 1ª ed. [s.l.] Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, A. G.; ROBAINA, J. V. L.; WIZNEISKY, J. G. A construção do conhecimento em agroecologia nas Escolas do campo: uma alternativa à educação Ambiental. Em: PALETO, C. et al. (Eds.). **ANAIS do Congresso Internacional de Engenharia Ambiental & 10ª Reunião de Estudos Ambientais**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Editora GFM, 2020. v. 7p. 3–20.

FERREIRA, N. S. DE A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002.

FOSTER, J. B. Capitalism and the Accumulation of Catastrophe. **Monthly Review**, 1 dez. 2011.

FOSTER, J. B. A ecologia da economia política marxista. **Lutas Sociais**, v. 0, n. 28, p. 87–104, 30 jun. 2012.

FOSTER, J. B.; CLARK, B. Ecological Imperialism: The Curse of Capitalism. **Socialist Register**, v. 40, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 78ª edição ed. [s.l.] Paz & Terra, 2019.

FREITAS, L. C. DE. **A Reforma Empresarial da Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. (EDS.). **História, Natureza, Trabalho, Educação**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FROTA, M. T. B. A.; SIQUEIRA, C. E. Agrotóxicos: os venenos ocultos na nossa mesa. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, p. 00004321, 8 fev. 2021.

GASPAROTTO, A.; TELÓ, F. (EDS.). **Histórias de lutas pela terra no Brasil (1960-1980)**. 2ª ed. São Leopoldo-RS: Oikos, 2021.

GOLDMANN, L. **Ciências Humanas & Filosofia - o Que é Sociologia?** 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1988.

GOOGLE. **Google Search Help - Refine web searches**. Disponível em: <https://support.google.com/websearch/answer/2466433?hl=en>. Acesso em: 13 out. 2020.

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–15, 25 mar. 2021.

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no século XXI. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções**: 1789-1848. Edição Revista ed. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

HOELLER, S. C. et al. Meio ambiente e Agroecologia nas escolas do campo. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 5 ago. 2020.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução: Frederico Lourenço. 1ª ed. [s.l.] Penguin, 2013.

HUNGARO, E. M. A Questão do Método na Constituição da Teoria Social de Marx. Em: CUNHA, C. DA; SOUSA, J. V. DE; SILVA, M. A. DA (Eds.). . **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

JEWETT JR, J. W.; SERWAY, R. A. **Física Para Cientistas E Engenheiros**: Eletricidade E Magnetismo. 9ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017. v. 3

JUNIOR, A. S. C.; BIONDI, S. O.; MACIEL, F. I. P. BASE TEÓRICO METODOLÓGICA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: BRASIL E ARGENTINA, UMA ANÁLISE COMPARADA. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 28–46, 7 abr. 2021.

KOLBERT, E. **A sexta extinção**: Uma história não natural. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

KONDER, L. **A Questão da Ideologia**. 2ª ed. [s.l.] EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2020.

KORYBKO, A. **Guerras Híbridas**: das Revoluções Coloridas aos Golpes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. DE L. S. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DESTRUIÇÃO DAS FORÇAS PRODUTIVAS: BNC-FORMAÇÃO EM DEBATE. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553–577, 27 mar. 2020.

LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE, J. C. Do mistério das eras do gelo às mudanças climáticas abruptas. **Scientiae Studia**, v. 13, n. 4, p. 811–839, dez. 2015.

LEITE, L. C. A. **Contribuições da agroecologia e da politecnia para a Educação do Campo**. 2016, 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2016.

LEITE, S. C. **Escola Rural - Urbanizacao E Politicas Educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, S. P.; DELGADO, N. G. Commodities Agrícolas. Em: CALDART, R. S. et al. (Eds.). **Dicionário da educação do campo**. 2ª ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 133–141.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. Em: CALDART, R. S. et al. (Eds.). **Dicionário da educação do campo**. 2ª ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 79–85.

LÊNIN, V. I. O Estado e a revolução. Em: JINKINGS, I.; SADER, E. (Eds.). **As armas da crítica**: antologia do pensamento de esquerda. 1ª ed. [s.l.] Boitempo, 2012. p. 187–8.

LEONEL JÚNIOR, G. Os trinta anos da Constituição Federal diante de uma política agrária "agrotóxico-dependente". **Revista de direito agrário** / Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria (Incra), v. 21, n. 22, p. 193–214, 2018.

LOPES, I. L. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 60–71, ago. 2002.

LÖWY, M. Cenários do pior e alternativa ecossocialista. **Serviço Social & Sociedade**, n. 104, p. 681–694, dez. 2010.

LÖWY, M.; DIAS, M. C. L. Fontes e Recursos do ecossocialismo. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 26, n. 51, p. 405–408, 1 out. 2019.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. [s.l.] Editora Vozes Limitada, 2017.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUTHER, A. **Discursos para a educação básica e superior do campo**: Adestramento ou desenvolvimento rural? 224p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento rural)—Porto Alegre: Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum**: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação**. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530–1555, 24 dez. 2014.

MACHADO, I. F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 191–219, 2009.

MACHADO, L. C. P. Agrobiodiversidade. Em: CALDART, R. S. et al. (Eds.). **Dicionário da educação do campo**. 2ª ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 46–51.

MACHADO, L. C. P.; MACHADO FILHO, L. C. P. **Dialética da agroecologia**. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29º Reunião Anual da ANPED**, p. 1–17, 2006.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223–239, out. 2018.

MARX, K. **Contribuição À Critica Da Economia Política**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, K. **Grundrisse**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017a. v. 1

MARX, K. **Miséria da filosofia**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, K. **Os Despossuídos**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017c.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, A. M. DE et al. Fake News em tempos de COVID-19 e seu tratamento jurídico no ordenamento brasileiro. **Escola Anna Nery**, v. 25, 19 maio 2021.

MCCUNE, N. Os Mediadores Pedagógicos e a Territorialização da Agroecologia. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 26, 7 mar. 2018.

MEDEIROS, L. S. Latifúndio. Em: CALDART, R. S. et al. (Eds.). . **Dicionário da educação do campo**. 2ª ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 445–451.

MEDEIROS, P. C. **O ensino de ciências e a agroecologia no plano de estudos das escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2018. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. 1ª rev. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, I.; COTRIM, A.; COTRIM, V. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOHR, N. E. R. **Formação para o trabalho no contexto do MST**. 2006. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 805–828, 21 dez. 2016.

MOLINA, R. S.; SANFELICE, J. L. Ditadura e educação agrícola: A ESALQ/USP e a "gênese" do agronegócio brasileiro. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 321–341, jun. 2018.

MOREIRA, A. D.; SANTOS, A. R. DOS. Educação do Campo: Aulas remotas e os desafios frente ao avanço da Covid-19 no estado da Bahia. **Revista Velho Chico**, v. 1, n. 1, p. 191–208, 17 abr. 2021.

MOREIRA, A. D.; SANTOS, I. T. R. DOS; CASTRO, R. A. Educação do Campo e Agroecologia: Lutas, caminhos e desafios enfrentados para emancipação de direitos ao longo da história. Em: SANTOS, A. R. D.; NUNES, C. P. (Eds.). **O protagonismo da educação do campo em debate: políticas e práticas « EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 185–206.

Mr. Robot. eps2.9_pyth0n-pt2.p7z. (Temporada 2, episódio 9). MR. Robot [Seriado]. Direção: Sam Esmail, NETFLIX, 2016. Disponível em: <https://www.netflix.com>. Acesso em: 15 jan. 2021

MST. **Caderno de Formação nº 11.** Elementos sobre a teoria da organização no campo. Secretaria Nacional. São Paulo, 1986. Disponível em: <https://mst.org.br/download/caderno-de-formacao-no-11-elementos-sobre-a-teoria-da-organizacao-do-campo/>. Acesso em: 20 set. 2021

MST. **Caderno de Formação nº 56.** "Subsídios para estudo da conjuntura 2022". Secretaria Nacional. São Paulo, 2022. . Acesso em: 2 fev. 2022

NETTO, J. P. **Introdução Ao Estudo Do Método Em Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

NETTO, J. P. **Introducao Ao Estudo Do Metodo Em Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressao Popular, 2011b.

NOVAES, H. T. Reestruturação do campo e o fetichismo da “revolução verde”. **Revista Ciências do Trabalho**, v. 0, n. 9, 21 dez. 2017.

NOVAES, H. T. **Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital**. Marília, SP: Lutas anticapital, 2018a.

NOVAES, H. T. Produção destrutiva e agroecologia: contribuições teóricas de István Mészáros para a crítica à “revolução verde”. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 05, p. 141–162, 1 out. 2018b.

NUNES, C. P.; CARDOSO, B. L. C.; SOUSA, E. C. (EDS.). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

NUNES, M. DE N. DA S.; ROCHA, S. DE F. M. A alternância na formação docente para as escolas do campo. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 1–12, 10 set. 2021.

OLIVEIRA, A. S. Educação do Campo e Agroecologia como Matriz Pedagógica. **Anais do XIII Colóquio do Museu Pedagógico, 26 a 29 de setembro de 2017**, p. 10, 2017.

OLIVEIRA, M. A. DE. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo**: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós- Moderno. 481p. Tese (Doutorado em Educação)—Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

OUVIÑA, H. **Rosa Luxemburgo e a reinvenção da política: Uma leitura latino-americana**. 1ª ed. [s.l.] Boitempo, 2021.

OXFAM. **Relatório “A distância que nos une – Um retrato das desigualdades brasileiras”** Oxfam, 2016. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021

PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito e marxismo**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

PARO, C. A.; VENTURA, M.; SILVA, N. E. K. E. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, 19 ago. 2019.

PASCHOAL, A. D. **Pragas, Agrotóxicos e a Crise Ambiente**: Problemas e Soluções. 2ª ed. São Paulo: EXPRESSÃO POPULAR, 2019.

PEREIRA, M. C. DE B. Revolução verde. Em: CALDART, R. S. et al. (Eds.). . **Dicionário da educação do campo**. 2ª ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 685–689.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, v. 23, p. 19–31, ago. 2012.

PINHEIRO, S. R.; MASSON, G. A. Questão agrária, reforma agrária e a feira da agricultura camponesa no Triângulo Mineiro. **Revista Campo-Território**, v. 16, n. 41 Ago., p. 291–317, 28 dez. 2021.

PLOEG, J. D. V. D. **Camponeses e a arte da agricultura**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

POMPEIA, C. "Agro é tudo": simulações no aparato de legitimação do agronegócio. **Horizontes Antropológicos**, v. 26, n. 56, p. 195–224, abr. 2020.

PRIMAVESI, A. M. **Manejo ecológico do solo**: A agricultura em regiões tropicais. 1ª ed. Buenos Aires: Editora Nobel, 2017.

PRIMAVESI, A. M. **A biocenose do solo na produção vegetal & Deficiências minerais em culturas**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

PUNTEL, L. **Açúcar amargo**. 1ª ed. [s.l.] Ática, 1986.

REICH, W. **Psicologia de Massas do Fascismo**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIS, S. M. A. DE O.; JÚNIOR, A. S. C.; MARQUES, T. G. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 4, n. 7, p. 6–12, 16 set. 2021.

REZENDE, J. R. DE. **Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra**: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação)—São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

RIBEIRO, D. A. **Agroecologia na Educação Básica**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. Educação Rural. Em: CALDART, R. S. et al. (Eds.). **Dicionário da educação do campo**. 2ª ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 293–298.

RIBEIRO, M. EDUCAÇÃO RURAL: DA EXPROPRIAÇÃO DOS SABERES PRÁTICOS DO CAMPONÊS À EXPROPRIAÇÃO DA TERRA. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 323–346, 19 dez. 2014.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 79–100, 2015.

RIBEIRO, R. J. Democracia versus república. A questão do desejo nas lutas sociais. Em: BIGNOTTO, N. (Ed.). **Pensar a república**. Humanitas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

RIGOTTO, R. M. et al. (EDS.). **Dossiê ABRASCO: um Alerta Sobre os Impactos dos Agrotóxicos na Saúde**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2015.

ROVER, O. J. Agroecologia, um olhar sociotécnicoa partir da teoria dos sistemas agrários. Em: TITTON, M. (ORGANIZADOR) (Ed.). **Formação humana e reforma agrária: reflexões sobre práticas formativas e suas relações com as lutas sociais**. 1ª ed. Tubarão: Copiart, 2018. p. 219–242.

RUBBO, D. Do campo para mundo: em busca de um internacionalismo continental para o MST – Entrevista com Gilmar Mauro. **Lutas Sociais**, n. 29, p. 21–30, 19 dez. 2012.

SACHS, L.; ALVES, W. L. L. A construção coletiva do inventário da realidade na educação do campo. **Educação & Sociedade**, v. 42, 5 mar. 2021.

SAINATH, P. **Everybody loves a good drought**: stories from India's poorest districts. New Delhi: Penguin Books, 1996.

SAITO, K. **O ecossocialismo de Karl Marx**: Capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política. 1ª ed. [s.l.] Boitempo, 2021.

SAKURAI, R.; ZUCHI, J. D. AS REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS ATÉ A INDUSTRIA 4.0. **Revista Interface Tecnológica**, v. 15, n. 2, p. 480–491, 30 dez. 2018.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo; Buenos Aires: Expressão Popular; CLACSO, 2011.

SANTOS, A. R. D. **"Ocupar, resistir e produzir também na educação!"**: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso. 384p. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social)—Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade federal de Minas Gerais, 2013a.

SANTOS, A. R. D.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, A. R. D.; OLIVEIRA, C. V. DE; SANTOS, F. N. DOS S. Contradições entre teoria e prática na implementação da proposta de educação do MST na Bahia. Em: SANTOS, A. R. D. et al. (Eds.). . **Educação do campo: políticas e práticas, v.2**. Ilhéus: Editus, 2020. v. 2.

SANTOS, A. R. DOS. **Ocupar, resistir e produzir, também na educação!** O MST e a burocracia estatal: negação e consenso. 1ª ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013b.

SANTOS, A. R. DOS. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, A. R. DOS. A racionalidade coletiva como paradigma organizativo do MST. **Educ. Form.**, v. 2, n. 5, p. 111–130, 2 maio 2017a.

SANTOS, A. R. DOS. Educação do Campo e Agronegócio: Território de disputas. **Educação em Revista**, v. 18, n. 2, p. 71–91, 6 nov. 2017b.

SANTOS, A. R. DOS. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGRONEGÓCIO: TERRITÓRIO DE DISPUTAS. **Educação em Revista**, v. 18, n. 2, p. 71–91, 6 nov. 2017c.

SANTOS, A. R. DOS. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 196–228, 1 dez. 2020.

SANTOS, E. S. DOS. **Conflitos de interesse e a escola camponesa**: análise das práticas agroquímicas e agroecológicas na visão de jovens estudantes do Assentamento Córrego da

Areia. 218p. Dissertação (Mestrado em Geografia)—São Paulo: Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017d.

SANTOS, V. C. DOS. **As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista - Ba**. 2019. 216p. Dissertação (Mestrado em Ensino)—Vitória da Conquista: Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2019a.

SANTOS, V. P. DOS. **A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-BA**. 217p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, 2019b.

SANTOS, M. H. O. **Aproveitamento tecnológico de resíduo do processamento do licurí (Syagrus coronata)**. 2014. 61p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Alimentos)—Itapetinga: Programa de Pós Graduação em Engenharia de Alimentos, Itapetinga, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2014.

SAQUET, M. A. A descoberta do território e outras premissas do desenvolvimento territorial. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 20, p. 479–505, dez. 2018.

SAQUET, M. A. **Abordagens e Concepções de Território**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

SCHMIDT, W. **Educação do campo**: agroecologia [e] campesinato: três ângulos, três lados, mas não um triângulo. Florianópolis: Nea EduCampo/UFSC, 2018.

SCOPINHO, R. A. Sobre cooperação e cooperativas em assentamentos rurais. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 84–94, 2007.

SHALDERS, A. **Passando a boiada**: 5 momentos nos quais Ricardo Salles afrouxou regras ambientais. *In* BBC News Brasil. Brasília, 18 abr. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54364652>. Acesso em: 18 abr. 2021

SILVA, L. R. **A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista, no período de 2010 a 2017**. 2017. 228p. Dissertação (Mestrado em Ensino)—Ilhéus, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC: Programa de Pós Graduação em Formação de professores da educação básica, 2017.

SILVA, M. A. DE M.; MARTINS, R. C. A degradação social do trabalho e da natureza no contexto da monocultura canavieira paulista. **Sociologias**, v. 12, n. 24, p. 196–240, ago. 2010.

SILVA NETO, B. Sistemas Agrários e Agroecologia: a dinâmica da agricultura e as condições para uma transição agroecológica no município de Porto Xavier (RS). **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 9, n. 2, p. 15–29, maio 2014.

SOUSA, G. DOS S.; SANTOS, J. DE O. S.; JÚNIOR, A. S. C. Narrativas de estudantes da EJA no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 4, n. 7, p. 170–191, 9 jul. 2021.

SOUSA, R. DA P. Educação em agroecologia: reflexões sobre a formação contra-hegemônica de camponeses no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 69, n. 2, p. 28–33, abr. 2017a.

SOUSA, R. DA P. Agroecologia e educação do campo: Desafios da institucionalização no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 631–648, jul. 2017b.

SOUZA, M. A. DE. **As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra – MST**. 1999. 259 p. Tese (Doutorado em Educação)—Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1999.

SOUZA, M. A. DE. **Educação do campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2ª edição ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012a.

SOUZA, M. A. DE. **Educação do campo**: Propostas e práticas pedagógicas do MST. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012b.

STEDILE, J. P. (ED.). **A Questão Agrária no Brasil**: Interpretações Sobre o Camponês e o Campesinato. 1ª ed. São Paulo, SP: EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2016.

STEDILE, J. P. (ED.). **Experiências Históricas de Reforma Agrária no Mundo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

STELMACH, B. L. A Synthesis of International Rural Education Issues and Responses. **Rural Educator**, v. 32, n. 2ª, p. 32–42, 2011.

The Fourth Industrial Revolution. Nova Iorque:World Economic Forum, , 13 abr. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/khjY5LWF3tg?t=501>. Acesso em: 7 jan. 2021

THE NEWTON PROJECT. **Memoirs of the Life, Writings, and Discoveries of Sir Isaac Newton, c1675**. Disponível em: <http://www.newtonproject.ox.ac.uk/view/texts/normalized/OTHE00101>. Acesso em: 4 nov. 2020.

THIAGO, A. C. S.; SILVA, K. N. DA; VELLOSO, L. Práticas docentes na cibercultura e o esperançar de professoras na pandemia: possibilidades educativas para tornar o inédito, viável. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 3, p. 151–174, 13 out. 2021.

TITTON, M. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST** : realidade e possibilidades. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016a.

TITTON, M. (ORGANIZADOR). **Formação interdisciplinar para o trabalho em áreas de reforma agrária**: experiências de um curso de residência agrária. Tubarão: Copiart, 2016b.

TITTON, M. (ORGANIZADOR). **Formação humana e reforma agrária**: reflexões sobre práticas formativas e suas relações com as lutas sociais. 2ª ed. Tubarão: copiart, 2018.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009a.

VEIGA, I. P. A. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS AÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**, p. 10, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 7ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. 1ª ed. [s.l.] Papirus Editora, 2016.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 6ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2008.

VEIGA, J. E. D. A transição agroambiental nos Estados Unidos. Em: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. (Eds.). . **Reconstruindo A Agricultura. Ideias E Ideais Na Perspectiva Do Desenvolvimento Rural Sustentável**. [s.l.] UFRGS, 2009b. p. 1–16.

VEIGA, J. E. D.; VEIGA, J. E. D. A PRIMEIRA UTOPIA DO ANTROPOCENO. **Ambiente & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 227–246, jun. 2017.

VIANA, N. Contradições no modo capitalista de produção de alimentos1. **Revista Ciências humanas / Estácio de Sá de Goiânia**, v. 1, n. 4, p. 1–11, dez. 2010.

WEB TV UNDIME BAHIA. **Live 62 – FORMACAMPO: o Projeto Político Pedagógico em escolas do campo**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rNk4rzA1VGI>. Acesso em: 24 jan. 2022

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da Sociologia Compreensiva. 1ª ed. São Paulo: Editora UnB, 2004. v. 2

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. 1ª edição ed. S.l.: Editora UnB, 2012.

WOOD, E. M.; CASTANHEIRA, P. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

XAVIER, L. P. et al. Soberania alimentar: proposta da via campesina para o sistema agroalimentar / Food sovereignty: via campesina's proposal for the agro-food system. **Brazilian Journal of Development**, v. 4, n. 7, p. 4454–4466, 31 out. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

ZOTTI, S. A. O currículo no Brasil colônia: proposta de uma educação para a elite. **Práxis Educacional**, v. 2, n. 2, p. 115–140, 2006.

ANEXO 1 – Questionário com os sujeitos envolvidos na elaboração do PPP

(Disponível pelo endereço: https://forms.gle/DejBWhfVyhvscdYy9)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Mestrando: Ricardo Alexandre Castro
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

PROJETO DE PESQUISA: "A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DO MST NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO. "

Pesquisador: Ricardo Alexandre Castro

Prezado/a participante:

Estamos realizando a pesquisa "**A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DO MST NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO**", e fazem parte como sujeitos dessa pesquisa os docentes atuantes na Educação do Campo bem como aqueles membros da comunidade que participaram do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas localizadas em assentamentos do MST, localizadas nos municípios de Vitória da Conquista (Escola Municipal Fábio Henrique), Barra do Choça (Escola Municipal Emiliano Zapata e Escola Estadual Lúcia Rocha) e Ribeirão do Largo (extensão da Escola Estadual Lúcia Rocha), no estado da Bahia, pertencentes ao Território de Identidade do Sudoeste Baiano. Sua opinião é muito importante, e sendo assim, gostaríamos de contar com sua contribuição nesta pesquisa. E para tanto, solicitamos que responda a este questionário, no intuito de que possamos compreender como estão as condições de trabalho pedagógico na realidade em que você atua.

O objetivo principal dessa pesquisa é analisar a interlocução da Educação do Campo e da agroecologia no projeto político pedagógico e na *práxis* docente das escolas acima citadas. Assim, mediante os dados coletados através deste questionário e do estudo do Projeto Político Pedagógico de cada escola, será possível identificar o estado atual das relações de trabalho-produção-educação entre a Educação do Campo, a Agroecologia e a forma de organização coletiva do Assentamento do MST onde essas escolas se encontram.

Ante ao exposto, é importante ressaltar que para que a presente pesquisa alcance os objetivos almejados, sua contribuição é mais do que importante, desta forma, gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de preencher cuidadosamente este questionário, buscando ser o mais realista possível dando respostas que realmente expressem o que você pensa e o que realmente é vivenciado cotidianamente na sua realidade de trabalho na Educação do Campo, suas impressões, opiniões e sentimentos sobre o que está sendo perguntado para fins deste estudo.

Ressalta-se ainda que estaremos à disposição para realização de encontros e possíveis eventos relativos à pesquisa. Finalizando, salientamos que a identificação nominal é opcional e os dados são confidenciais e, quando apresentados no relatório final da pesquisa, serão usados nomes fictícios.

Atenciosamente,

Agradecemos sua participação e colaboração!

Primeira Parte - Dados de identificação pessoal

Município em que trabalha:_____
Município em que reside: _____
Nome da Escola: _____
Seu nome (opcional): _____

1.1) Idade

( ) Até 25 anos ( ) De 26 a 30 anos ( ) De 31 a 35 anos
( ) De 36 a 40 anos ( ) De 41 a 45 anos ( ) De 46 a 50 anos
( ) De 51 a 55 anos ( ) Mais de 55 anos

1.2) Sexo

( ) Feminino ( ) Masculino

1.3) Caso seja professor (a), por favor informe seu tempo de serviço no magistério:

( ) Menos de 1 ano ( ) De 2 a 3 anos ( ) De 4 a 5 anos
( ) De 6 a 10 anos ( ) De 11 a 15 anos ( ) De 16 a 20 anos
( ) De 21 a 25 anos ( ) Acima de 25 anos

1.4) Você trabalha nessa escola? Há quanto tempo?

( ) Não trabalho na escola
( ) Menos de 1 ano
( ) De 2 a 3 anos
( ) De 4 a 5 anos
( ) De 6 a 10 anos
( ) De 11 a 15 anos
( ) Mais de 16 anos.

1.5)Se você trabalha na escola, em que área/função você atua?

( ) gestão ou burocrática
( ) serviços gerais
( ) Professor

1.5.1) Caso você não trabalhe na escola, qual é a sua função/atividade?

_____

1.6) Aspectos acadêmico-escolares/formação:

Níveis	Curso	Instituição (pública ou privada - especificar)
2º Grau Ensino Médio		
Ensino Superior* (completo)		
Ensino Superior (pós-graduação)		
Mestrado		
Doutorado		

1.7) Você faz algum curso atualmente? Qual? É presencial ou a distância?

_____
_____

1.8) Na instituição de ensino em que trabalha existe formação continuada? Como ela acontece?

_____
_____

<u>Segunda Parte – Questões para Professores (as) - Situação de trabalho</u>

2.1) Esta é a única escola em que você trabalha?
( ) Sim
( ) Não

2.2) Tempo gasto para chegar à escola, em minutos: _____

2.3) O prédio da escola em que trabalha é adequado ao funcionamento da modalidade de ensino em que trabalha?
( ) Sim ( ) Não

2.4) Na instituição em que você trabalha, existe um tempo reservado para as atividades relacionadas abaixo? Assinale quantas opções forem necessárias.

( ) Planejamento das atividades docentes
( ) Preparar instrumentos de avaliação
( ) Leituras diversas
( ) Atendimento aos pais
( ) Acesso à internet
( ) Formação Continuada
( ) Discutir com colegas métodos e técnicas
( )Atendimento individualizado aos alunos/as
( ) Pesquisa
( )Conversas informais com os colegas de trabalho

2.5) Como são realizados os planejamentos das aulas/atividades na escola em que você trabalha?
( ) individual, em casa ( ) individual, na escola
( ) com grupos de professores que trabalham com estudantes da mesma idade
( ) com todos os professores da escola
( ) com coordenador/a e professores que trabalham com estudantes de todas as idades
( ) com a equipe gestora e todos os professores da escola
( ) com a equipe gestora, todos os professores e membros da SMED
( ) de outra forma (especificar): _____

2.6) Qual a frequência em que ocorrem os planejamentos?
( ) uma vez por semana ( ) uma vez a cada 15 dias ( ) uma vez por mês
( ) prazos maiores

2.7) O que você entende por Educação do Campo?

_____
_____

2.8) Na sua opinião, qual a importância dessa Educação do Campo dentro do Assentamento?

_____
_____

2.9) Na sua formação, você teve algum aprendizado sobre a agroecologia, como foi?

_____
_____

2.10) A Agroecologia faz parte do conteúdo curricular de sua escola? De que forma?

_____
_____

2.11) Quais os valores da agroecologia que você considera importantes para a Educação do Campo no Assentamento?

_____
_____

2.12) Como você trabalha a agroecologia em suas aulas?

_____
_____

2.13) Como você trabalha a relação entre a Agroecologia, a Educação do Campo e o trabalho com os alunos?

_____
_____

2.14) Pensar nessa relação entre a Agroecologia e a Educação do Campo é importante para o modelo de ensino dentro do Assentamento?

_____
_____

2.15) O coletivo do Assentamento oferece algum apoio nessa relação entre educação e trabalho?

_____
_____

2.16) O coletivo do Assentamento oferece apoio prático nessas relações entre a educação na sala de aula, o trabalho no assentamento e a agroecologia?

_____
_____

2.17) A escola que você trabalha é atendida pelo Programa Nacional de Merenda Escolar – PNAE?

( ) todos os dias ( ) às vezes ( )demora muito para servir merenda

2.18) Quem geralmente faz a merenda na escola?

_____

2.19) Existe uma horta na escola ou no Assentamento, disponível para atividades educacionais?
( ) Sim
( ) Não

2.20) O que é produzido nas hortas do assentamento, é aproveitado na merenda da escola?
_____
_____

2.21) Na sua disciplina, os alunos realizam atividades práticas nessa horta? Como isso acontece?
_____
_____

2.22) Existe alguma interação coma comunidade e as lideranças do assentamento nessas atividades? Como ela acontece?
_____
_____

<u>Terceira parte - Projeto Político Pedagógico - PPP</u>

3.1) A escola que você trabalha tem Projeto Político Pedagógico? Caso não tenha, existem diálogos e planejamento para sua criação?
_____
_____

3.2) você ajudou a construir o PPP?
( ) sim ( ) não

3.3) Quem mais da comunidade escolar participou da construção do PPP?
( ) Professores ( ) Pais ( ) Alunos ( ) Gestão
( ) Equipe externa ( ) Integrantes do assentamento que não tem relação direta com a escola

3.4) Houve algum treinamento para o grupo de pessoas que atuaram na elaboração do PPP? Como foi?
_____
_____

3.5) Descreva por gentileza, como foi sua participação na elaboração do PPP:
_____
_____

3.6) O coletivo do Assentamento participou da elaboração do PPP, e como isso aconteceu?
_____
_____

3.7) Você acredita que o PPP atendeu às expectativas da escola como um todo? Como?

_____
_____

3.8) Você acredita que o PPP atendeu às expectativas do coletivo do Assentamento, considerando a luta do Movimento? Como?

_____
_____

3.9) Durante a elaboração do PPP houve alguma discussão sobre o Agronegócio ou a Agroecologia em relação à Educação do Campo? Explique, por gentileza.

_____
_____

3.10) A escola que você trabalha tem livros didáticos voltados à Educação do Campo? Que material didático vocês utilizam?

_____
_____

3.11) Se vocês fazem uso das coleções de livros didáticos específicas para as escolas do campo adotadas através do PNLD, como você avalia as contribuições desse material para as particularidades do seu local de trabalho?

_____
_____

3.12) Pensando em todo o processo de construção do Projeto Político Pedagógico, você diria que ele atendeu aos anseios dos professores no que diz respeito à Educação do Campo?

_____
_____

3.13) O entendimento da relação entre a Agroecologia e a Educação do Campo no Projeto Político Pedagógico construído pela escola auxilia na sua prática?

_____
_____

3.14) Ao final do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, você diria que ampliou seus conhecimentos sobre os temas Agroecologia, Educação do Campo e a relação desses dois com a prática pedagógica no Assentamento do MST em que a escola se encontra?

_____
_____

3.15) Que dificuldades você encontra na sua prática educativa na educação? (assinale quantas opções forem necessárias).

( ) falta de materiais e de apoio pedagógico ( ) Interferência do coletivo do assentamento
( ) espaço (s) inadequado (s) ( ) grande número de alunos em sala de aula
( ) dificuldades de lidar com estudantes ( ) relação com as famílias
( ) trabalhar a proposta pedagógica de educação do município
( ) trabalhar a proposta pedagógica do assentamento (MST)
( ) fatores relacionados às condições socioeconômicas das crianças

3.16) Você considera que a sua formação inicial correspondeu a uma formação necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da Educação do Campo? Em que sentido?

_____
_____

3.17) Na instituição de ensino em que trabalha existe formação continuada?
( ) Sim ( ) Não

3.18) Em caso afirmativo, como ela se desenvolve?
( ) Em locais específicos, oferecida pela SMED ( ) grupos de estudo na instituição
( ) grupos de estudo fora da instituição ( ) cursos e/ou oficinas na instituição
( ) cursos e/ou oficinas fora da instituição ( ) palestras e/ou seminários

3.19) A formação continuada oferecida a você corresponde às necessidades de seu cotidiano profissional?
( ) muito ( ) razoavelmente ( ) pouco ( ) não corresponde

3.20) A forma de escolha da gestão da sua escola é:
( ) Por eleição ( ) Indicada pela SMED ( ) Por concurso

3.21) Você considera que a gestão da sua escola mais autoritária ou democrática? Por quê?

_____
_____

3.22) Quem participa das decisões sobre as atividades da escola?

_____
_____

Aqui termina o questionário.

Muito obrigado por sua contribuição!

ANEXO 2 - Roteiro de entrevistas com Gestores e Coordenadores Pedagógicos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TÍTULO DA PESQUISA:

"A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DO MST NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO."

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA

Local:

_____

Horário de início:_____ Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

_____

Roteiro de entrevistas com Gestores e Coordenadores Pedagógicos

Identificação opcional:

Nome:_____

Escola:_____

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você trabalha com Educação do Campo?
3. Há quanto tempo você atua nessa escola?

4. Como é a dinâmica da relação entre aquilo que é imposto pela secretaria de educação e o que deve ser adaptado para atender a educação pensada pelo MST?
5. Existe participação da comunidade do assentamento nas decisões quanto à rotina da escola? Como isso acontece?
6. Como acontece a comunicação do MST quanto a questões de direcionamento da educação pensada pelo movimento?
7. Existe uma formação continuada para a sua posição junto à escola, seja pelo Estado, ou pelo MST? Como isso ocorre?
8. Em relação ao PPP, existem orientações do MST em relação ao tema da Agroecologia?
9. Essas orientações são apenas teóricas ou existem orientações práticas sobre o dia a dia em sala de aula?
10. Como você entende a relação trabalho e educação na sua prática escolar?
11. Na relação direta com os professores da escola em que você atua, como são tomadas as decisões e encaminhamentos sobre os rumos e rotina do funcionamento da escola?
12. Os professores que atuam na unidade escolar são sempre os mesmos? Como é a rotatividade desses docentes aqui na unidade?
13. A secretaria de educação à qual você responde, possui orientações relacionadas à agroecologia na prática escolar?
14. Existe algum material didático, seja do Estado, seja do MST que traga a agroecologia em seu conteúdo?
15. Você diria que, no diálogo com os professores dessa unidade escolar, agroecologia é um tema de fácil discussão e entendimento?
16. Se você pudesse sugerir algum ajuste no sentido de melhorar a dinâmica do seu trabalho, qual seria?

ANEXO 3 –Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (modelo)

UESB | CEP Comitê de Ética em Pesquisa - JQ | Governo do Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações que nele constam e, se estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, no campo adequado.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: RICARDO ALEXANDRE CASTRO

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: ARLETE RAMOS DOS SANTOS

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TITULO DA PESQUISA **A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DO MST NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO**
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): Nosso interesse é questionar sobre como ocorre a interação entre a Agroecologia e a Educação do Campo e como essa interação se manifesta no Projeto Político Pedagógico – PPP, e na prática pedagógica em escolas localizadas em assentamentos do Movimento Social dos Trabalhadores sem Terra (MST) em nossa região, e se o PPP de cada escola atende ao movimento no enfrentamento das desigualdades instaladas pelo Agronegócio e rumo à emancipação de seus sujeitos.
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): Nossos objetivos são: - Analisar se os princípios da agroecologia estão inseridos no PPP das escolas pesquisadas, e como estes são implementados na prática pedagógica da escola; - Verificar se a perspectiva da Racionalidade Coletiva como forma de organicidade do MST com vistas à coletividade, se insere nas escolas lócus da pesquisa para a garantia da realização de um trabalho pedagógico com base nos princípios da agroecologia e fundamentado na educação do campo; - Investigar como é entendida a relação trabalho-produção-educação expressa no PPP dessas escolas.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel :)

Campus de Jequié (73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequiezinho
CEP 45.206 - 510
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45083 - 900
PABX: (77) 3424 - 8800

Rubricas:

3.1 O QUE SERÁ FEITO:
Você responderá a um questionário que será disponibilizado pela internet.
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:
O questionário poderá ser preenchido em qualquer local onde você tenha internet, através de seu telefone celular ou computador, durante os meses de outubro e novembro de 2020.
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:
40 minutos

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as 'leis' que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. Neste caso, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

Na verdade, o que pode acontecer é: (detalhamento dos riscos)

Ter o nome exposto, arriscando algum mal estar entre os pares.

Mas para evitar que isso aconteça, faremos o seguinte: (meios de evitar/minimizar os riscos):

E opcional o preenchimento do nome ou qualquer identificação pessoal no questionário.

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):
O Estudo do PPP e da prática docente poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas capazes de atender às necessidades pedagógicas no contexto da Educação do Campo.
5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):
Trazer as discussões sobre as interseções entre os temas Agroecologia, Educação do Campo e Movimentos Sociais pode auxiliar no entendimento sobre como evidenciar as necessidades específicas desses temas em prol de um planejamento que melhor atenda a um projeto de educação emancipatório.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.
6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

Rubricas:

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas pdem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel :)

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: **Ricardo Alexandre Castro**
Endereço: Avenida Aloísio Lacerda, 170, Bairro Recreio, Vitória da Conquista-BA
Fone: 77 988488443 / E-mail: ricardoacastro@me.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**
☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Rubricas:

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel :)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié, 10 de setembro de 2020

Assinatura do(a) pesquisador

Campus de Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

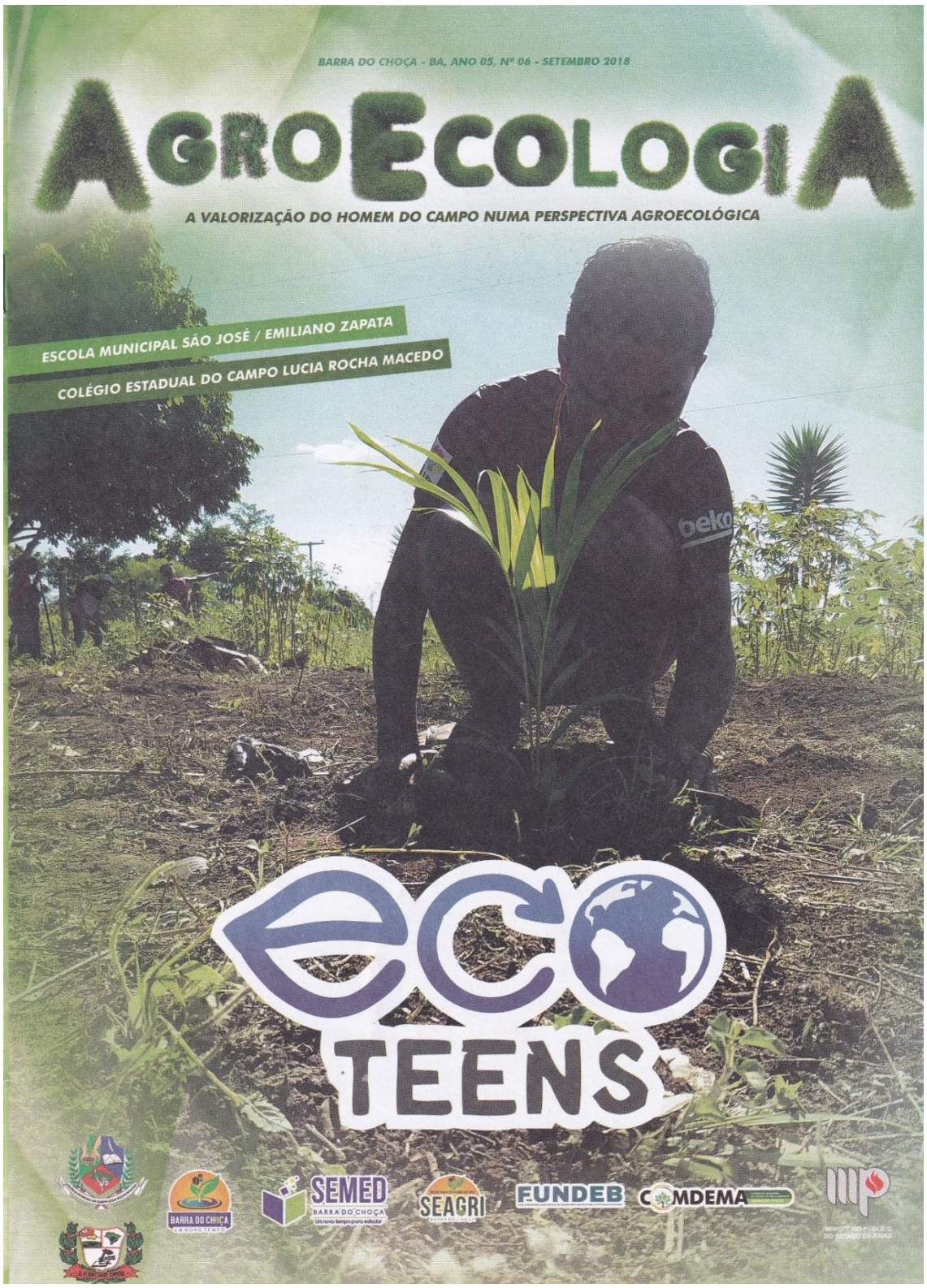
Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequiezinho
CEP 45.206 - 510
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45.083 -900
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:

AD PLENAM VITAM

ANEXO 4 –Revista de Agroecologia das escolas Emiliano Zapata e Lúcia Rocha



EDITORIAL

A Escola Municipal São José / Emiliano Zapata e o Colégio Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo, ambas localizadas no Assentamento Cangussu, Município de Barra do Choça, são o resultado do processo de lutas e mobilização do Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais sem Terra da região pela reforma agrária e por uma educação do campo pública, gratuita e de qualidade.

As escolas do Assentamento Cangussu oferecem para a comunidade local e circunvizinha o Ensino Fundamental I e II (Escola Municipal São José) e o Ensino Médio (Colégio Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo). Atualmente, as duas escolas juntas atendem a uma demanda de mais de 400 alunos matriculados nos três turnos de ensino. Elas têm como orientação, na sua prática pedagógica, o princípio da coletividade. Todos os espaços das duas escolas são aproveitados de forma a atender à necessidade de todos. Do mesmo modo, as ações e projetos desenvolvidos nas escolas contam com a participação e colaboração de todos os seus envolvidos.

A participação das escolas no Projeto Eco Teens, de iniciativa do Ministério Público da Bahia, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Choça, é uma oportunidade de alunos e professores das escolas refletirem efetivamente, através de ações diversas, a importância de se promover a prática agroecológica numa perspectiva de valorização do meio ambiente.

A iniciativa do Projeto contribuiu para que toda a comunidade escolar pudesse perceber, com muito mais intensidade, a necessidade de se manter uma consciência ativa de defesa do espaço em que vivemos, estudamos e/ou trabalhamos. Ações de embelezamento, passeios ecológicos, palestras, visitas a produtores locais, além de produção e reflexão de textos sobre o tema proposto proporcionaram uma intensa mobilização de combate às práticas de destruição do nosso meio ambiente.

A realização do Projeto só foi possível graças ao empenho de toda a comunidade escolar (direção, coordenação, professores (as), aluno (as) e funcionários (as)) que não mediram esforços de contribuição.

Aqui, aproveitamos para agradecer a todos pelas forças empregadas na realização de mais esta iniciativa. Afinal, juntos qualquer desafio pode ser superado e o meio ambiente agradece!

Coletivo de coordenação das escolas do Assentamento Cangussu.

AGRADECIMENTO

Ao mesmo tempo em que agradecemos, também parabenizamos o Ministério Público do Estado da Bahia pela iniciativa que vem desenvolvendo há alguns anos com o Projeto Eco Kids e Eco Teens em várias escolas. Propostas como essas fazem com que crianças, adolescentes, jovens das nossas escolas e, consequentemente, toda a comunidade escolar possam obter uma consciência ambiental muito mais clara e a assumirem o papel de verdadeiros protagonistas na defesa do meio ambiente.

Queremos agradecer também o apoio da Secretaria Municipal de Educação por sua tarefa em dar às escolas envolvidas no Projeto o suporte possível para o desenvolvimento das ações propostas.

Finalmente, gostaríamos de agradecer a todos os nossos professores (as) e funcionários (as) envolvidos no Projeto pela dedicação e empenho e, principalmente, aos nossos alunos e alunas que, motivados pela proposta do Eco Teens, tiveram a oportunidade de ampliar o seu aprendizado a respeito da importância de conservação e valorização do nosso meio ambiente e, ao mesmo tempo, tiveram a oportunidade de conhecer melhor a sua própria realidade.

EXPEDIENTE

O Jornal Ecoteens é uma publicação do Ministério Público do Estado da Bahia e da Prefeitura Municipal de Barra do Choça, por meio da Secretaria Municipal de Educação, direcionada a toda comunidade escolar e local, com o objetivo de despertar para a importância do meio ambiente e para a sobrevivência dos seres vivos.

Ministério Público Estadual
Promotora de Justiça Regional Ambiental:
Karina Gomes Cherubini

Secretaria Municipal de Educação:
Secretário: Marcos Jose Dias Di Lauro

Secretaria Municipal de Agricultura Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável:
Secretário: Ubirajara Amorim

Secretaria Municipal de Assistência Social
Secretário: Aloísio José Batista

Coord. Geral Pedagógico:
Antônio Carvalho
Coord. Téc. Pedagógica Fund. II:
Vera Belinato
Coord. de Transportes:
Paulo Soares

Conselho Municipal FUNDEB:
Presidente: Antônio Carvalho

Conselho Municipal de Educação:
Presidente: Elisângela Di Lauro

Coletivo de coordenação das escolas do assentamento Cangussu:
Idaiane Sales da Silva
Ana Paula Hipólito Brito
Jeovane Gomes de Azevedo
Vicente Marques de Oliveira

Produção desta Edição:
Projeto Gráfico: *Bruno Pires*
Fotografia e Vídeo: *Renaque Barbosa*

Professores(as): *Alvani Trindade, Dalmácia Rocha, Edgar Rodrigues, Eliomar Damasceno, Erivelto Novais, Flávia D'Esquivel, Givanildo Mendes, Jocasta Ribeiro, Joice Morais, Oliviana Arruda, Paula Vieira, Robéria Lúcia de Oliveira, Tatiana Barbosa, Vandique Martiniano.*

Funcionários(as): *Adriana de Oliveira, Adriano de Oliveira, Cleidimar Lima, Conceição Barros, Creuza Maria Silva, Elana Donato, Jussara Oliveira, Maria Paiva, Riusane Matos, Romário Silva, Silvane Rocha, Verônica Dias.*