

MANOEL ANDRADE
ENAILE IADANZA
CELIA MATSUNAGA

AMAZÔNIA

em tópicos

MANOEL ANDRADE
ENAILE IADANZA
CELIA MATSUNAGA

AMAZÔNIA em tópicos

Universidade de Brasília

Reitora
Márcia Abrahão Moura

Vice-Reitor
Enrique Huelva

Centro de Estudos Avançados
Multidisciplinares (CEAM)

Direção
Viviane de Melo Resende

Vice-Diretor
Mário Lima Brasil

Núcleo de Estudos Amazônicos
(NEAz)

Coordenação
Manoel Pereira de Andrade

Vice-Coordenação
Celia Matsunaga

AMAZÔNIA EM TÓPICOS

Volume 1

Organização
Manoel Pereira de Andrade
Enaile do Espírito Santo Iadanza
Celia Matsunaga

Universidade de Brasília
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Pavilhão Multiuso I, Bloco A
Brasília - DF
CEP: 70.910-900

<http://neaz.unb.br>
neaz@unb.br
estudosamazonicosunb@gmail.com

No começo pensei que estivesse lutando para salvar seringueiras, depois pensei que estava lutando para salvar a Floresta Amazônica. Agora, percebo que estou lutando pela humanidade.

Chico Mendes

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central
da Universidade de Brasília
Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

A489 Amazônia em tópicos [recurso eletrônico] / [organização] Manoel
Andrade, Enaile Iadanza, Celia Matsunaga. □ Brasília :
Universidade de Brasília, 2021.
v. : il.
Inclui bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web: <neaz.unb.br>.
ISBN 978-65-86503-37-1 (v. 1).
1. Amazônia - Aspectos sociais. 2. Indígenas. 3. Educação do
campo. I. Andrade, Manoel (org.). II. Iadanza, Enaile (org.). III.
Matsunaga, Celia (org.).

CDU 3(811=082)

ISBN 978-65-86503-37-1 (v. 1)

Agradecimentos

Aos indígenas, quilombolas, seringueiros,
ribeirinhos, camponeses.... povos do campo,
das florestas e das águas amazônicas que nos
mostram por onde seguir.

O Livro *Amazônia em Tópicos*, que ora apresentamos em seu primeiro volume, pretende disponibilizar aos leitores e às leitoras os temas abordados na disciplina organizada pelo Núcleo de Estudos Amazônicos, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília (NEAz/CEAM/UnB), denominada *Tópicos Especiais sobre a Amazônia*.

Participaram da troca de conhecimentos e saberes em sala de aula, movimentos sociais, sindicatos e organizações com raízes na Amazônia que possibilitaram a aproximação à sua realidade vivida, à sua relação com a natureza e às suas lutas por melhoria de vida. Contribuíram com esse projeto do livro, docentes da Universidade de Brasília envolvidos com as temáticas da Amazônia, de Universidades e Institutos Federais dos estados da Amazônia brasileira e membros de organizações de apoio aos povos indígenas e comunidades tradicionais.

É importante afirmar que a disciplina *Tópicos Especiais sobre a Amazônia* é uma disciplina de módulo livre. Os módulos livres constam no projeto de Universidade idealizado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira na constituição da Universidade de Brasília, e são um dos componentes que possibilitam flexibilidade ao currículo dos cursos e autonomia dos e das estudantes para o acesso a outros conhecimentos.

Os ensinamentos de Paulo Freire são utilizados para orientar o processo de ensino e aprendizado sobre a Amazônia durante todo o período da disciplina, mas vai além, especialmente com o

Projeto de Extensão *Vivência Amazônica*. Este projeto proporciona a vivência dos e das participantes junto aos povos indígenas e comunidades tradicionais da região amazônica numa imersão de cerca de três semanas nessa região, observando o seu modo de vida e as relações dos grupos sociais e étnicos com o ambiente. A elaboração deste livro se deveu também à importância da leitura para a disciplina, no sentido da introdução às temáticas amazônicas, e também da busca e interesse dos e das estudantes em terem textos organizados, que contribuíssem com o conhecimento sobre a região, o meio ambiente e seus povos indígenas e comunidades tradicionais.

Desta forma é que se concretiza o livro *Amazônia em Tópicos*, a partir das experiências e sistematizações dos professores e das professoras que têm participado e contribuído, nesses últimos anos, com a disciplina do Núcleo de Estudos Amazônicos. Esses professores e professoras têm disponibilizado seus conhecimentos teóricos e práticos, e trocando conhecimentos com os e as estudantes e com outros professores e outras professoras, convidados e convidadas de Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O primeiro volume do livro *Amazônia em Tópicos* apresenta textos que abordam as disputas em torno do acesso à terra na Amazônia e as suas consequências para as populações; questões com enfoques diferentes sobre os povos indígenas e ainda sobre as relações sociais no campo brasileiro, com ênfase na educação do campo na Amazônia. Também apresenta a experiência de um

projeto implementado no curso de pós-graduação em Design da Universidade de Brasília sobre visualidade amazônica.

O texto de título *Amazônia em Disputa*, foi escrito pelo professor da Universidade Federal de Mato Grosso e colaborador do Núcleo de Estudos Amazônicos (NEAz/CEAM/UnB), Gilney Viana. Seus escritos tratam da cobiça sobre as Terras Indígenas, Unidades de Conservação e Projetos de Assentamento pela pecuária, agricultura, extração madeireira e mineração. Tratam ainda dos interesses em reduzir essas áreas que protegem o ambiente ou sua alteração legal.

O texto de Gilberto Vieira dos Santos, Geógrafo, mestre em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente; Membro do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e do Grupo de Pesquisa “Centro de Estudos de Geografia do Trabalho” (CEGeT), intitulado *O Desenvolvimento e a Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil*, aborda o processo de criação da ideologia do desenvolvimento e suas consequências para os povos indígenas, nos mostrando a importância de se entender, na atualidade, as violências sofridas pelos povos indígenas do Brasil como efeito direto da corrida para o desenvolvimento, ocorrida a partir da década de sessenta do século passado.

Índios na Cidade: a necessária superação da ideia de índios aldeados e desaldeados, de Marco Paulo Fróes Schettino, antropólogo,

mestre em Antropologia, perito do Ministério Público Federal (MPF), professor colaborador do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz/CEAM/UnB) e Secretário-Executivo da 6ª Câmara do MPF (Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais) aborda a relação entre os povos indígenas e a cidade, a constituição do conceito de índios aldeados e desaldeados e o vínculo de sua identidade enquanto indígena ao aldeamento. O texto nos mostra que boa parte da população indígena na região abordada se encontra em contexto urbano e que ela é invisível para as políticas públicas, sendo tratados como a população em geral, em vez de terem suas especificidades socioculturais levadas em consideração e respeitadas. Também trata da ideia de cidade e da terra indígena enquanto espaços “impermeáveis” às trocas interculturais e à mobilidade espacial dos povos indígenas.

Edineia Aparecida Isidoro, professora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, doutora em Linguística pela Universidade de Brasília, mestre em sociolinguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), e Luciana Castro de Paula, professora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, antropóloga e mestre em ciências sociais, apresentam o texto *A Diversidade Sociolinguística do Estado de Rondônia e Seus Reflexos na Formação de Professores Indígenas*. Com o texto ofere-

cem um panorama das línguas indígenas do Estado de Rondônia e os impactos da formação dos professores indígenas no fortalecimento de suas línguas e culturas, discorrendo sobre duas experiências de formação e com os depoimentos de professores indígenas que corroboram suas análises.

Continuando com as línguas indígenas, o texto *A Árvore dos Peixes: análise dos aspectos epistemológicos na elaboração de material didático para o ensino de línguas indígenas*, da professora Altaci Corrêa Rubim, pedagoga, mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, docente do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, e do Professor Glademir Sales dos Santos, filósofo, mestre e doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), gerente e assessor técnico da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Estado do Amazonas apresenta a “árvore dos peixes”, um dos materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas Ticuna, durante uma disciplina ministrada para os professores indígenas que mostrou a importância de considerar as práticas sociais da comunidade indígena na criação de materiais didáticos.

Os próximos textos versam sobre a educação do campo. O primeiro, do professor Jair Reck, Filósofo, Doutor em Educação pela

Universidade de Campinas e professor da Faculdade de Planaltina, da Universidade de Brasília, de título *Educação do Campo: possibilidade de uma política pública emancipadora* nos oferece um apanhado geral sobre a elaboração, implantação e execução de políticas públicas para a educação do campo, das florestas e das águas. Para o autor, a educação do campo contribui para a consolidação de uma educação inclusiva e emancipadora, centrada na articulação entre o sujeito, o território e o coletivo e na soma de esforços para a elaboração de políticas públicas que reflitam os interesses dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, das florestas e das águas.

Dando sequência, Ângelo Rodrigues de Carvalho, Professor de Geografia do Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal, doutorando em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e colaborador do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz/CEAM/UnB), também apresenta o tema da educação do campo. Seu texto *Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural: alternativas em construção na Amazônia do Nordeste Paraense* debate a construção do desenvolvimento territorial rural pelas vias da educação do campo pensada pelos Movimentos Sociais. Abordando os movimentos sociais na Amazônia do nordeste paraense, que se encontram em luta por outro modelo de desenvolvimento de agricultura, o autor mostra que é possível propor um desenvolvimento territorial rural que valorize os saberes de seus sujeitos sociais coletivos. Afirma que o modelo

de desenvolvimento territorial rural, proposto pelos movimentos sociais do campo, compreende o território como lugar de resistência, construído social e politico-culturalmente, a partir da ação-reflexão.

Para finalizar o primeiro volume deste livro reservamos um espaço destinado a experiências concretas da universidade relacionadas à Amazônia. Assim apresentamos um projeto desenvolvido na pós-graduação em Design da Universidade de Brasília sobre visualidade amazônica. Intitulado Paisagem Amazônica: uso da tecnologia na fruição poética, o texto sobre o projeto foi elaborado por Célia Matsunaga, designer gráfica e artista, professora da Faculdade de Comunicação, doutora em Arte e Educação e Vice-Coordenadora do NEAz, por Marisa Maass, professora do Instituto de Artes, Departamento de Desenho Industrial, ambas da Universidade de Brasília. Também participaram da elaboração do texto Alexandre Ataíde, Daniel Mira e Gustavo da Rosa. Alexandre Ataíde é formado em design e especialista em arte-educação pela Universidade de Brasília. Atua como designer gráfico, desenvolvedor de software, artista e como professor da Universidade do Distrito Federal. Daniel Mira é fotógrafo, formado em artes visuais e mestre em design pela Universidade de Brasília. É pesquisador da relação etnográfica e imagética dos ribeirinhos da Amazônia e leciona no IESB. Gustavo da Rosa é produtor de audiovisual, assessor de comunicação e canais de tv. É professor substituto

do Instituto Federal de Brasília e aluno especial do programa de pós-graduação em design da Universidade de Brasília.

O projeto Paisagem Amazônica: uso da tecnologia na fruição poética investiga formas de intervenção artística na floresta e/ou fora dela que busquem criar relações entre o real e a Arte. Está baseado no olhar sobre a realidade dos povos da floresta e o texto aborda os processos criativos em arte-design que utiliza tecnologia digital, somada à prática metodológica fundamentada na pesquisa e na experimentação.

Esperamos que o livro Amazônia em Tópicos seja mais um aporte para o conhecimento da Amazônia e que contribua com a compreensão da necessidade de somarmos esforços às lutas e resistências para a defesa da natureza e de seus ricos ecossistemas e sobretudo de seus povos indígenas e comunidades tradicionais, com suas significativas diversidades étnicas, sociais e culturais.

Boa leitura



1

Amazônia em Disputa

Gilney Viana

2

O Desenvolvimento e a Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil

Gilberto Vieira dos Santos

3

Índios na Cidade: a necessária superação da ideia de índios aldeados e desaldeados

Marco Paulo Fróes Schettino

4

A Diversidade Sociolinguística do Estado de Rondônia e Seus Reflexos na Formação de Professores Indígenas

Edineia Aparecida Isidoro

5

A Árvore dos Peixes: análise dos aspectos epistemológicos na elaboração de material didático para o ensino de línguas indígenas

Altaci Corrêa Rubim

6

Educação do Campo: possibilidade de uma política pública emancipadora

Jair Reck

7

Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural: alternativas em construção na Amazônia do Nordeste Paraense

Ângelo Rodrigues de Carvalho

8

Paisagem Amazônica: uso da tecnologia na fruição poética

Célia Matsunaga, Marisa Maass, Alexandre Ataíde, Daniel Mira e Gustavo da Rosa

volume 1

Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural – Alternativas em Construção na Amazônia do Nordeste Paraense

Ângelo Rodrigues de Carvalho

132

7

Introdução

Desde a sua origem, pensa-se que a proposta de Educação do Campo tem se constituído em importante objeto e ferramenta de definições de políticas inclusivas e afirmativas aos sujeitos do campo, em especial no que tange ao reconhecimento do seu direito à educação. É nesse sentido que o Movimento Por Uma Educação do Campo pode estar se configurando enquanto uma alternativa ao modelo de desenvolvimento de agricultura dominante no país, não sendo apenas a alternativa ao modelo de educação tradicional formal, pois, trata-se de uma proposição de mudança da matriz tecnológica presente e, ao mesmo tempo, de uma enorme possibilidade de “reelaboração e construção de uma nova maneira de se relacionar com a natureza na produção agrícola” (MOLINA, 2003, p. 136).

Ao longo de sua existência, a Educação do Campo tem constituído uma história de luta e de resistência dos sujeitos coletivos do campo, além de conquista e demarcação de territórios, frente às investidas do avanço do capital. Logo, tem sido imprescindível no que tange à afirmação dos sujeitos do campo, em especial no acesso e na inclusão ao sistema educacional.

A luta do Movimento por uma Educação do Campo é estratégica para democratizar o acesso à educação, beneficiando os trabalhadores rurais jovens e adultos que historicamente foram privados do acesso a uma educação de qualidade. A ação do Movimento tem sido uma relevante ferramenta de luta por acesso e reconhecimento do direito à educação, por permitir que os camponeses possam participar de seus cursos sem que seja necessário se afastarem por longos períodos do trabalho no campo, é produto da constante resistência e luta dos seus sujeitos coletivos e “nasceu como uma das principais políticas públicas emancipadoras dos territórios camponeses” (FERNANDES, 2016, p. 2).

É importante ressaltar, como afirma Boschetti (2010, p. 64), “não há história de conquista de direitos sem luta da classe trabalhadora no capitalismo”. Desta forma, a continuidade da referida política é de suma importância para o avanço não apenas do atendimento, mas de uma busca da promoção da qualidade e da melhoria da formação intelectual e humana dos sujeitos camponeses. Destarte, a Educação do Campo se firma enquanto uma política formadora em um período de contínuas e permanentes lutas dos movimentos socioterritoriais do campo que tem,

133

É professor de Geografia do Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e colaborador do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz) do Centro de Estudos Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB)..

como marca, a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ENERA no ano de 1997.

A conquista do Movimento Por Uma Educação do Campo compreende um dos maiores acúmulos de políticas de formação das últimas décadas, tendo “seu desenho organizativo e modo de funcionamento e de espaço aos seus deferentes sujeitos (coletivos) para que exerçam sua capacidade de condução do projeto educativo que ajudam a construir” (CALDART, 2017, p. 10-11). Por esta razão, é que o significativo acúmulo construído pela Educação do Campo até o presente momento “não pode ser destruído por *golpes*”, embora se tenha ciência dos riscos iminentes, bem como do processo constante da desconfiguração política, engendrada pelas disputas de concepções educacionais e de desenvolvimento.

Nesse contexto, depreende-se que a educação é entendida enquanto um ato de transformação individual e social. É importante compreender com profundidade que as transformações foram provocadas pela Educação do Campo e o que elas significam para os sujeitos do processo de escolarização e de fortalecimento de seus territórios, bem como para os coletivos sociais, as instituições e o desenvolvimento territorial rural onde esses sujeitos estão inseridos.

Dentro desse processo e, para além da questão educacional, é importante destacar e entender que:

Para promover o desenvolvimento territorial, no sistema capitalista em que a desigualdade faz parte de sua natureza, é preciso ter estratégias de resistência e defesa de seus territórios e da territorialização. É por essa razão que camponeses e capitalistas disputam territórios e modelos de desenvolvimento” (FERNANDES, 2016, p. 4).

Fernandes (2016) chama a atenção para o fato de que o modelo de desenvolvimento posto em prática pelo capitalismo não proporciona inclusão social nem, tampouco, econômica dos sujeitos. Na essência, a classe trabalhadora do campo que também promove a produção e o desenvolvimento do território no mundo rural/agrário é excluída de todo e qualquer benefício gerado, necessitando reinventar de forma permanente sua (re) existência, (re)construindo outros territórios possíveis.

Nesse interim, o objetivo deste trabalho é contribuir com outros projetos de pesquisa, ampliando o debate e as reflexões

que compartilhem e busquem reunir forças e interesses com setores da academia que se disponham, conjuntamente com os Movimentos Sociais, a somar “aos objetivos de promover o desenvolvimento territorial sustentável, inclusivo, e todas as adjectivações que promovam a manutenção da existência do camponato com qualidade de vida e respeito às suas identidades e culturas” (FERNANDES, 2016, p. 2).

Entende-se que, somente mediante um desenvolvimento territorial rural pensado e construído pelos sujeitos coletivos do campo, a luta da massa camponesa contra os agrotóxicos, a exploração e expropriação do trabalho conseguirá sua materialidade concreta. Pois, nestes termos, é que “a construção de um projeto camponês de desenvolvimento territorial para sua autonomia é fundamental para a melhoria da qualidade de vida, pois há um aumento de sua capacidade de resistência” (FERNANDES, 2016, p. 22).

Desta forma, o desenvolvimento territorial rural, enquanto produto da luta e das ações-reflexões dos movimentos sociais camponeses, apresenta estratégias de defesa da Educação do Campo, da luta pela Reforma Agrária, da luta pela terra e território e dos movimentos socioterritoriais do campo. “Apreender, a partir da materialidade da vida real, as relações entre os fenômenos e suas dimensões que ajudam a compor e determinam seu movimento é aspecto de visão materialista e histórico-dialética do conhecimento” (CALDART, 2017, p. 13). Ademais, compreende-se que os movimentos sociais têm em seu projeto de Reforma Agrária um caráter eminentemente popular no qual “a luta pela terra se junta com afirmação da agricultura camponesa e de soberania alimentar, que por sua vez se juntam com a agroecologia e o trabalho camponês associado” (CALDART, 2017, p. 13).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o modelo de desenvolvimento de agricultura implementado no espaço territorial do nordeste paraense precisa e necessita promover um “outro rural” e um “outro território”, que não sejam distantes nem tampouco deslocados da realidade do conjunto dos sujeitos coletivos, para que não gere e nem amplie as desigualdades, muito menos desestruture as relações de trabalho, desterritorializando os sujeitos.

O modelo de desenvolvimento posto em prática e reproduzido no ensino técnico-profissional existente nos espaços educacionais é marcado por contradições e influenciado por uma

visão de mundo urbanocêntrica, cartesiana e tecnicista, não favorecendo a uma formação dos seus sujeitos na perspectiva de sua emancipação política e social. Daí, a necessidade de se (re) pensar a educação profissional própria para o desenvolvimento do território camponês, ou seja, para a construção de uma agricultura camponesa.

As ideias aqui apresentadas partem da premissa de que as práticas de formação da Educação Profissional não dialogam com a realidade histórica dos sujeitos coletivos do campo e que a Educação do Campo pode possibilitar condições alternativas para a construção de um desenvolvimento territorial rural, a partir do processo de ação-reflexão dos movimentos sociais camponeses.

Contudo, tem-se ciência de que essas reflexões dependem e estão sujeitas às constantes mudanças que o campo e seus sujeitos vivem cotidianamente, devido a sua inerente dinamicidade, necessitando do repensar crítico permanente. Assim sendo, defende-se a importância de um pensar geográfico enquanto possibilidade de conhecimento para o desenvolvimento territorial rural no contexto do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, que, por fazer uso do trabalho, da pesquisa e do modo de vida dos sujeitos como princípios educativos, pode contribuir para inverter a lógica atual da educação, exercendo uma ação política que dinamiza a sociedade rural, promovendo experiências de projetos sintonizados com a dinâmica sociocultural dos sujeitos camponeses.

A ameaça à Educação Pública no contexto atual de avanço do Neoliberalismo

A educação brasileira e, por conseguinte, a escola e o ensino estão em crise, fato que remete a uma reflexão acerca do papel desempenhado por ambas no processo de ensino-aprendizagem vigente e dominante no país. Como observa Mészáros (2016, p. 274), “ninguém em sã consciência negaria que a educação se encontra em crise, hoje.” Contudo, salienta, de modo bastante compreensível, que “estamos muito distantes de chegar a um acordo sobre a natureza dessa crise.”

No entanto, é preciso considerar a crise da educação dentro de um contexto mais amplo. Conforme Paracelso (apud MÉSZÁROS, 2016, p. 277), a educação é “a nossa vida mesma, desde a juventude até a velhice e, de fato, até o limiar da morte”, portanto, realizar uma abordagem e/ou análise apropriada dela não pode ser restrita somente à observação da (s) fração (ões) do emaranhado de complexos que envolvem esse fenômeno histórico e social.

A educação formal está estritamente integrada à totalidade dos processos sociais, e até mesmo no tocante à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo com sua *raison d'être* identificável na sociedade como um todo. Nesse sentido, a crise da educação formal dos dias atuais nada mais é que a “ponta do iceberg”. Porque o sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar sem percalços a menos que esteja *de acordo* com a estrutura educacional *abrangente* – isto é, o sistema específico da “*interiorização*” efetiva – sociedade dada. Assim a crise das instituições educacionais é indicativa da totalidade dos processos dos quais a educação formal constitui uma parte *integrante* (MÉSZÁROS, 2016, p. 277).

Diante dos argumentos de Mészáros (2016), as reflexões sobre o sistema educacional põem em evidência o papel da educação e sua centralidade nos sujeitos sociais. Desta forma, indaga-se: as instituições educacionais são feitas para educar os homens ou esses devem continuar a serviço das relações de produção alienadas? Obviamente que as possíveis respostas à indagação, trazida à luz da realidade, é marcada por complexidades. Afinal, tem-se ciência de que as ações educativas, conforme afirma Caldart (2017), em sua forma e conteúdo, possam vir a ter e/ou fazer alguma diferença.

As reflexões vão ao encontro da realidade que envolve a necessidade da reprodução material e social dos homens. Pois, afinal, se na sociedade capitalista o trabalho se reduz ao emprego, deixando de ser uma atividade vital, uma vez que assume a forma de mercadoria, observa-se, que, na essência, o trabalho ganha enquanto característica a produção e reprodução de mais-valia e trabalho alienado. Conforme afirma Marx (2001, p. 578), a produção capitalista não é apenas a produção de mercadorias, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital.

Segundo Masson (2014):

As relações sociais de produção (antagonismos entre capital e trabalho, mais-valia absoluta e relativa) e as formas de *alienação* presentes na sociedade capitalista (reificação, estranhamento, fetichismo da mercadoria). Essas questões nos ajudam a desvelar a educação escolar como expressão

da luta de classes e a perceber que, ao mesmo tempo em que reproduz tal antagonismo, pode, contraditoriamente, contribuir com a formação para a emancipação humana (MASSON, 2014, p. 221).

Ademais, a educação, enquanto trabalho, não tem um único papel. Ela deve atender aos anseios sociais conforme os fins da organização da sociedade que a produz. Mas em uma sociedade tão desigual, os fins educacionais podem vir a se constituir em meios ou, até mesmo, no início de um novo começo. Não obstante, é imprescindível ter-se ciência de que “o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana vêm marcados por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas” (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Vive-se um tempo de completa inversão de valores. Vê-se crescer um discurso em defesa de uma visão política que ameaça o Estado democrático de direito, aprofundam-se as desigualdades, as injustiças sociais, coloca-se em xeque as condições mínimas de reprodução social e material da vida dos sujeitos. “Em todo o mundo há um avanço devastador das desigualdades e injustiças sociais, de destruição da natureza e do ser humano, revelando a insanidade da lógica de pautar a vida pelas exigências mercantis” (CALDART, 2017, p. 7).

Nos anos de 1990, o país assistira ao agravamento do colapso socioeconômico e também ambiental, o que obviamente rendera à sociedade um certo retrocesso cultural, dada a ampliação das fileiras dos sujeitos atingidos pelo analfabetismo, uma vez que a educação do país sofreu ao longo da dominação das elites dirigentes um significativo retrocesso, atingindo, principalmente, trabalhadores e trabalhadoras residentes nas áreas rurais do país.

Neste contexto, todo projeto de educação começa a ser desconstruído. O discurso que ganha vez agora no território da educação é o da reforma educacional, que nada mais nada menos, “trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado” (FREITAS, 2018, p. 56).

Neste sentido, ao mesmo tempo que devemos combater teórica e politicamente a tese do mercado regulador das relações humanas mostrando sua incapacidade de regular direitos fundamentais (saúde, educação, cultura etc.), necessitamos afirmar a democracia como valor universal e a solidariedade como base da utopia socialista (FRIGOTTO, 2010, p. 19).

Vive-se diante de imensos desafios, que vão desde a busca pela garantia do direito do acesso à educação, à cultura, entre outros, ao mais sublime direito da vida, que é o direito de existir e se reproduzir humanamente. Direitos esses, hoje, brutalmente ameaçados pela lógica capitalista, tendo como representantes alguns governos que vão dando os tons da retirada deles, mediante a satisfação dos interesses mercantis, onde a educação é um dos seus focos primordiais. Trata-se, a bem da verdade, de uma reengenharia pensada pelo mercado à educação, em suma, de um megaprojeto de privatização e destruição da educação pública brasileira, ou seja, de total entrega do sistema educacional para o setor empresarial. “A destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial. Não existe ‘meia’ privatização ou ‘quase-mercado” (FREITAS, 2018, p. 57).

Denota-se claramente, na atual conjuntura, o avanço dos preceitos da ordem neoliberal imposta sobre os mais variados setores pelos agentes do capitalismo. A política neoliberal tem sido a ideologia utilizada no processo de remodelação socioespacial ora desenhado na realidade brasileira, sendo a educação um dos seus alvos.

Nesse percurso, os atores sociais que formam a escola, que compõem o sistema educacional, ou seja, educandos e todos os demais profissionais da educação, tornam-se os principais alvos das concepções economicistas que regem a lógica mercantil, que busca a todo e qualquer custo, promover a inclusão através de uma exclusão funcional, seletiva e estruturante dos/daquelles – setores e sujeitos – que dependem diretamente das políticas do Estado.

Destarte, a política neoliberal vai promovendo a destruição da proteção social, que no passado havia tornado o trabalhador mais exigente e também mais caro à lógica da reprodução do capitalismo. Agora, sem proteção social, o trabalhador se vê cabalmente desprotegido, sendo obrigado a aceitar as imposições do mercado (FREITAS, 2018).

Portanto, atualmente, não muito diferente do passado, a educação brasileira volta a ser alvo central das investidas dos interesses do mercado capitalista, tendo o governo como um dos patrocinadores da atual inversão de valores que a sociedade se vê obrigada a experimentar e, ao mesmo tempo, buscar criar formas de resistência.

Neste sentido, diante do exposto, pensa-se que o desafio mais radical que se põe à educação brasileira nesses tempos é o questionamento do próprio significado e da importância do

projeto de sociedade e emancipação política dos seus principais sujeitos que, essencialmente, são seus educandos e educadoras (es) para a percepção concreta de um país soberano, nas suas bases e causas mais elementares do conjunto da classe trabalhadora da cidade, do campo, das águas e das florestas.

[...] todo esforço para a articulação de um projeto político e social para a população brasileira pressupõe a discussão de questões básicas relacionadas à dignidade humana, à liberdade, à igualdade, ao valor da existência comunitária, às perspectivas de um destino comum (SEVERINO, 2007, p. 15).

Com base nesses pressupostos e princípios, acredita-se que o projeto político de educação da Educação do Campo, conforme afirmado anteriormente, considerando o trabalho, a pesquisa, o modo de vida dos sujeitos enquanto princípios educativos, logo, de formação e organização, com respeito aos saberes e conhecimentos dos atores sociais coletivos, que com sua diversidade formam e compreendem o campo, constitui-se em uma das principais ferramentas para a construção de um desenvolvimento territorial rural com outro projeto societário.

A Educação do Campo e o desenvolvimento territorial rural

Considerando o cenário descrito acima, é possível concluir que o período em questão, nitidamente, percebia e ainda percebe uma forte influência das políticas receitadas pelo grande capital aos países subdesenvolvidos que, a partir de então, passavam, como ainda passam, pela denominada modernização da agricultura, caracterizada pela introdução de insumos e máquinas importadas de fora e, portanto, cabalmente fora da realidade agrícola do país. Em outras palavras, trata-se da adoção de uma modernização conservadora, intimamente ligada à revolução verde, que resultou em maiores brutalidades sobre a natureza, a vida, sobre a mãe terra.

As recomendações e ingerências da lógica capitalista no setor agrícola, transvestidas de revolução verde e empregadas no desenvolvimento da agricultura do país, constituem-se nos mecanismos da implementação progressiva da modernização conservadora e acabam por violar o código ético.

De acordo com Balduino (2004),

O que acontece atualmente é a prioridade econômica e política, dada ao agronegócio, sem dúvida portador de divisas, modernizador, aglutinador de uma elite rica, porém, ao mesmo tempo, concentrador de renda e de terra e gerador de pobreza na população do campo. Agride a natureza pela devastação do meio ambiente, em vista da rendosa monocultura. Debilita a nação, submetendo-a à voracidade dos interesses do mercado internacional (BALDUÍNO, 2004, p. 19).

Nota-se que os avanços técnicos na agricultura, promovidos pela revolução verde, foram fundamentais para o aumento da produção, favorecendo o aumento das margens de lucro para o setor agrícola, porém, não se pode afirmar o mesmo quando se considera a realidade da classe trabalhadora do campo. As mudanças foram tamanhas que, até os dias atuais, são notadas – e seguem se expandindo; hoje, porém, o avanço do capital e de seu projeto ocorre sobre os mais variados e diversos setores, seja pelo setor denominado Agronegócio, que explora as terras; ou pelo setor que explora e sufoca as águas, o denominado Hidronegócio, bem como pela Agromineração que age sobre o solo e o subsolo explorando suas riquezas minerais.

Nesse contexto, para que haja alteração desse cenário desfavorável, no que tange à construção de outro desenvolvimento territorial rural, caracterizado por uma integração e interação entre os sujeitos, com inclusão e participação dos sujeitos coletivos do campo, é imprescindível uma educação que seja também inclusiva e participativa, porque democrática. Desta forma, acredita-se que aí se apresenta a matriz fundante da Educação do Campo, aqui apresentada e defendida como paradigma e ferramenta da construção de outro modelo de desenvolvimento do território agrário e campesino.

Considerando o avanço do capital em direção ao campo e, por sua vez, as mudanças provocadas por este, no espaço agrário, é possível afirmar que a diversidade do rural brasileiro é permeada, cada vez mais, por desigualdades e complexidades nas suas relações sociais e econômicas; nesse interim são geradas expulsões, ao mesmo tempo em que “a complexidade tende a produzir brutalidades elementares com demasiada frequência” (SASSEN, 2016, p. 10).

Para Sassen (2016),

[...] se a desigualdade continuar crescendo, em algum momento poderá ser descrita, mais precisamente, como uma forma de expulsão. Para aqueles que estão na parte mais baixa da escala, ou em sua metade pobre, isso significa a expulsão de um pedaço de vida (SASSEN, 2016, p. 24).

Nestes termos, o modelo de educação existente e dominante nas escolas técnico-profissionais brasileiras deve possibilitar a inclusão social e a formação continuada dos (as) educandos (as), em especial, daqueles (as) que residem no campo, para que, assim, possam contribuir na construção do desenvolvimento territorial rural, assentado nas potencialidades naturais e humanas do campo.

Isso visa romper as amarras que se estabeleceram há décadas na educação e que dificultam a transformação e o desenvolvimento sociocultural necessário ao mundo da vida. Pois, como é de conhecimento, a educação é importante para a construção de um projeto político-social alternativo, uma vez que a superação da alienação só pode ser feita por meio de uma consciência coletiva e ativa dos sujeitos.

Assim sendo, a Educação do Campo se constitui enquanto uma estratégia para a produção de desenvolvimento territorial rural que integre e não fragmente, possibilitando, desta forma, uma inclusão ao invés de uma exclusão aos homens e mulheres, crianças, jovens e adultos que vivem e se reproduzem nos territórios do campo, das águas e das florestas.

O modelo de desenvolvimento da agricultura, pensado e gestado pelo Estado brasileiro, não é território para o espaço de vida, mas sim de negócio, exploração e expropriação do direito e do trabalho. O Estado, em seus discursos sobre o desenvolvimento, expressa a base de seu posicionamento, facilitando a integração de novos territórios à dinâmica capitalista de reprodução do espaço, tornando-o cada vez mais ameaçador, dadas as brutalidades das desigualdades geradas.

Nas estratégias para se promover a reprodução da lógica capitalista, o Estado lança mão de estratégias que incluem os modelos de educação, as modalidades de ensino e os discursos de desenvolvimento. Posto isso, é de fundamental importância que possam ser desenvolvidas nos espaços acadêmicos de formação humana e profissional alternativas de resistências às investidas

das ingerências capitalistas capitaneadas por gestores e sujeitos que compõem os espaços das relações socioeducacionais.

Desta forma, o conhecimento na Educação do Campo precisa ser pensado, ensinado e construído, tendo e entendendo o trabalho enquanto princípio educativo e esteja relacionado diretamente com a prática social, “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (GRAMSCI, 1981, p. 144)¹.

“A modernização capitalista da agricultura, de fato, não contribuiu para a democratização do acesso à terra e para a qualidade de vida das populações camponesas. Portanto, é necessário pensar um modelo de desenvolvimento da agricultura camponesa com base em sua lógica, seu modo de organização, seu território e sua história” (FERNANDES, 2016, p. 8).

Sobre o projeto de mudança do modelo educacional aplicado nas salas de aula do campo e da cidade, Morigi (2003, p. 7) observa que “uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos movimentos sociais”. É a saída para a superação urgente do sistema educacional em vigor e, particularmente, pelo modo como este é reproduzido no seio dos *espaços de vivência*² do mundo rural.

Para Ciavatta (2005), esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política.

Historicamente, a escola existente no sistema educacional brasileiro não prepara os seus educandos para o mundo urbano e muito menos para o mundo do campo. Mas, ao contrário, para serem subservientes à lógica do capital. Nesse sentido, enquan-

¹ A citação de Gramsci foi feita pela professora Maria Ciavatta, onde de acordo com meu raciocínio julgo ser pertinente a sua referência, uma vez que aprofunda nossa visão de mundo, possibilitando a construção de um olhar diferente sobre o tipo de educação que queremos.

² O conceito é empregado em substituição ao termo comunidade, e faz referência aos locais de moradia dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Este conceito foi forjado na minha dissertação de mestrado, defendida em setembro de 2009 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRURJ.

to as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparem jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem às multinacionais e às regras do agronegócio³, a educação continuará distante do sentimento sociocultural que faz parte da comunidade camponesa.

Para Romanelli (1993), enquanto a modernização econômica implicar, como no caso brasileiro, na intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o de treinamento e qualificação de mão de obra⁴.

Dáí, que o projeto político-pedagógico da Educação do e no Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas.

Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo, deve permear as táticas e estratégias de um novo processo educacional para a construção do modelo de desenvolvimento territorial rural viável aos sujeitos do campo, “voltado a fazer com que cada cidadão torne-se apto a pensar o espaço em termos políticos, estando prontos a contestar, discutir os raciocínios e as representações que lhes são impostas pelo mundo capitalista” (LACOSTE, 1995, p. 69).

Essencialmente, a Educação do Campo constitui-se em um potencial instrumento de luta contra a ameaça de territorialização do agronegócio e, por conseguinte, contra a desterritorialização de mulheres e homens, crianças, jovens e idosos que se reproduzem material e simbolicamente na e da terra, nas/ das águas e nas/das florestas. É, portanto, uma arma em defesa e na busca de se promover a vital reterritorialização do campesinato. Não obstante, é por entender, respeitar e considerar a diversidade cultural dos sujeitos coletivos existentes em sua totalidade, nos mais diversos espaços, territórios e lugares, que a Educação do Campo, dialética e dialogicamente, também serve à classe trabalhadora da cidade.

A Educação, desde sua gênese, percorreu variados caminhos teórico-metodológicos, estando, portanto, profundamente

³ CASALI. Ver bibliografia, site MEC.

marcada por movimentos de superação na construção do conhecimento. A construção da Educação do Campo, enquanto um novo paradigma em construção, lhe remete aos auspícios da diversidade teórica-metodológica, uma vez que começa a perceber um conjunto de dimensões que envolve teorias, conceitos, métodos e, sobretudo, intencionalidades, criando, assim, possibilidades de uma leitura crítica do pensamento e da realidade que envolve o interior da educação defendida pela Educação do Campo, em prol de outro modelo de desenvolvimento da agricultura.

Nesse interim, a Educação do Campo é, na essência, reprodução e sustentação da vida, bem como, versos, cultura, poesias e símbolos de outro projeto societário. Em síntese e em sintonia para com a vida, a Educação do Campo compreende, ao mesmo tempo, territórios em disputa, classe social, modo de vida e emancipação política e humana; tudo isso, porque, a Educação do Campo é muito mais que “uma prática pedagógica resultante da luta camponesa” (CAMACHO, 2014).

O despertar da importância da Educação do Campo

As mudanças promovidas pela modernização agrícola no espaço rural/agrário brasileiro ensejaram o que há no país hoje, a construção de novas realidades rurais, o que vai desde alterações das relações sociais, até as desterritorialidades promovidas pelo avanço do capital. Assim, o espaço rural/agrário brasileiro dos dias atuais está mais complexo, dado o emaranhado das descontinuidades e contradições que marcam as faces de seus territórios.

Portanto, a educação que a Educação do Campo defende e constrói está para além de uma simples proposta metodológica de ensino. Trata-se da proposição de outro modelo e projeto de desenvolvimento territorial rural, de outro projeto de nação.

A Educação do Campo é, antes de tudo, Arte e, enquanto Arte, é também desenvolvimento, razão pela qual não é possível se pensar em desenvolvimento e território, sem se pensar na educação. Conforme Fernandes (2016), educação, desenvolvimento e território são indissociáveis. Portanto, a educação é essencial para a construção de um desenvolvimento territorial rural que esteja de acordo com as necessidades e realidades socioculturais dos Movimentos Sociais camponeses.

Para quem pensa que a Educação do Campo compreende uma mera metodologia educativa ou trata-se apenas de uma simples pedagogia, vive em um profundo e cabal engano. A Edu-

cação do Campo é, antes de tudo, a síntese de uma totalidade, ou seja, em sua essência constitui-se em parte e num todo em uma filosofia. “A totalidade implica na luta mais radical pela superação das relações sociais de exploração do ser humano e da natureza, e dos processos de alienação do ser humano a que essas relações historicamente correspondem” (CALDART, 2017, p. 13).

A Educação do Campo é um território em movimento e, enquanto tal, é arte e geografia, é história e matemática, física e música, química e literatura, mística e biologia, é cultura, canção e poesia. A Educação do Campo é pensar, ocupar, produzir, resistir e formar. A Educação do Campo é sabores porque terra, é saberes porque construção, é ciência e gente porque vida. Trata-se, pois, de novo paradigma, que além de procurar, busca contribuir para a superação das situações de exclusão e expropriação que campeiam o espaço do mundo rural/agrário (FERNANDES, 2016).

A luta do Movimento Por Uma Educação do Campo,

[...] é uma demonstração concreta das possibilidades de ampliarmos as oportunidades de inclusão e justiça social, por isso, ele pode ser tomado como referência para se pensar em políticas públicas de educação porque ele nasce conjugado com o esforço de lutar pela sustentabilidade dos povos do campo, do seu espaço, da sua paisagem, do seu imaginário, da unidade da terra que nos une por objetivos comuns (MOLINA, 2003, p. 133).

É certo que o momento histórico atual é de indefinições e incertezas, porém, a marcha da história segue, sendo preciso reinventar permanentemente os significados e sentidos das ações e reflexões para que se torne possível a construção de novos territórios. É este, pois, o significado da educação e do trabalho, do espaço e do tempo das áreas rurais/agrárias, que os sujeitos do campo têm em suas práticas existenciais. O território é, pois, “o lugar de todas as relações, trunfo, espaço político onde há coesão, hierarquia e integração através do *sistema territorial*. O território é resultado das territorialidades efetivadas pelos homens” (SAQUET, 2015, p. 75).

Conforme afirmado anteriormente, é histórico o processo de negação ao acesso e à permanência dos sujeitos do campo ao sistema educacional. Tal negação é uma das razões que explica e justifica as imensas desigualdades socioeconômicas e culturais

nas quais o campo e seus sujeitos foram e são submetidos. A condição na qual foram sujeitados faz, portanto, com que sejam tratados com preconceitos e, sobretudo, silenciados, percebendo seus direitos não reconhecidos e, tampouco, respeitados.

Nesse sentido, importante é a reflexão de Molina⁴ (2018) que, referindo-se sobre o coletivo de sujeitos que na atualidade vêm formando a Educação do Campo ao longo dessas duas décadas de construções, lutas e resistências, sentidos e significações, ressalta:

Então, a Educação do Campo não é mais a Educação do Campo, a Educação do Campo é a Educação do Campo, das Águas, das Florestas, dos Ribeirinhos, dos Quilombolas, dos Extrativistas, dos Pescadores, das Comunidades dos fundos de pasto, dos Coletores de açaí, das Quebradeiras de coco, enfim. Hoje, há uma diversidade imensa de sujeitos coletivos que entraram no Movimento da Educação do Campo e que integram a Educação do Campo, e esse é o patrimônio político-pedagógico que construímos, que ninguém nos pode tirar mais, porque isso é um patrimônio nosso, da classe trabalhadora, que conseguiu pôr em marcha a organização de sujeitos coletivos em luta.

Compreende-se, portanto, que no conjunto da sociedade brasileira, situam-se os sujeitos do campo, das águas e das florestas, com toda sua diversidade, e são justamente esses sujeitos, que com toda sua diversidade formam a Educação do Campo; como diz Caldart (2005, p. 153), “o campo tem diferentes sujeitos”. São índios, negros, quilombolas, ribeirinhos, assentados, sem-terra e tantos outros que a modernidade do mundo capitalista produziu no seu cenário de contradições.

Portanto, para que seja possível a construção de um desenvolvimento territorial rural que integre de fato e de direito os sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra, é necessário que se reconheça e se valorize a existência de um outro modelo de educação, como é a Educação do Campo, uma educação com intencionalidade dos sujeitos coletivos do campo, uma educação de “resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena” (CALDART, 2005, p. 155).

Conclusão

4 Fala de abertura durante o II Congresso Internacional de Educação do Campo da UFT - Universidade Federal do Tocantins, realizado entre os dias 19 a 21 de novembro de 2018, em Palmas/TO.

A história da Educação do Campo e do Desenvolvimento Territorial Rural, pensados/construídos pelos sujeitos coletivos dos movimentos sociais⁵, situa-se na contramão dos modelos de educação e de desenvolvimento, não apenas pensados, mas concretizados estruturalmente ao conjunto da sociedade brasileira e, em especial, àqueles e àquelas que vivem e se reproduzem na e da terra, águas e florestas. Pois, estabelecem proposições que vão de encontro aos modelos hegemônicos implantados nas escolas e nos espaços produtivos do ponto de vista econômico da (re)produção capitalista.

Destarte, a realidade rural/agrária da Amazônia paraense precisa passar por uma renovação e alteração de sua dinâmica, onde o campo possa ser compreendido enquanto espaço de possibilidades, de construção/produção de um novo território, fruto das relações sociais ensejadas pelos Movimentos Socioterritoriais, fazendo com que seus sujeitos se sintam e se vejam enquanto agentes históricos, construtores de sua própria realidade, onde fazem dos seus espaços e lugares, os seus territórios materiais e imateriais da reprodução da vida e de seus saberes.

Nesse contexto, portanto, entende-se que “materialidade e imaterialidade são complementares e não podem, em hipótese alguma, ser dissociadas do entendimento sobre o território” (VINHA, 2016, p. 131). No dizer de Fernandes (2005), só se verifica a construção de territórios materiais, mediante e por intermédio da intencionalidade que possibilita a mobilidade dos territórios imateriais no palco do espaço geográfico.

Diante da utopia da Educação do Campo e dos Movimentos Socioterritoriais do campo, deve-se dizer aqui que o argumento sobre a perda das energias utópicas não pode e nem deve levar ao convencimento, nem, muito menos, fazer perder as esperanças, ou seja, deixar-se de acreditar em um *outro mundo possível*, em uma revolução silenciosa a partir da construção de outra educação, de um novo jeito de ensinar, de fazer a escola e de promover outro modelo de desenvolvimento territorial rural, um outro modelo de desenvolvimento da agricultura, ou seja, da construção de outro projeto de sociedade.

Portanto, a construção do desenvolvimento territorial rural pela via da Educação do Campo representa, perfeitamente, a existência de algum tipo de utopia viva e pulsante no trabalho

⁵ Destaca-se a ação dos movimentos sociais porque acreditamos que na atualidade os conceitos de Educação do Campo e de Desenvolvimento Territorial Rural encontram-se em disputa, entre o pólo do trabalho e o pólo do capital/agronegócio.

e sempre há de se ter porque necessário. A construção de uma utopia é a resignação com a racionalidade da classe trabalhadora contra a abjeta concentração de poder e riqueza, fruto da acumulação capitalista que, cada vez mais, gera e mantém as desigualdades econômicas, sociais e políticas. Assim, é preciso e urgente uma utopia do trabalho que faça avançar para além das perversas desigualdades e contradições culturais e socioeconômicas existentes.

Urge e se faz necessário construir uma utopia de viver, uma utopia da vida. Do contrário, os sujeitos serão corrompidos pelos fetiches do consumismo, pela arrogância da competitividade, dos contravalores do cotidiano e do egoísmo burguês que incentivam a banalização da vida e destroem o sentimento do desejo de amar e de viver. Faz-se urgente uma utopia da educação que valorize o trabalho dos homens e mulheres do campo, das águas e das florestas, que redescubra os sentimentos, que avance para além do brincar, do fazer e do construir. Precisa-se de uma educação com vida e para a vida, uma educação com ousadia, curiosidade, consciência, solidariedade, amor e arte.

A luta e a busca por outra educação e, portanto, por um novo desenvolvimento territorial rural, estão postas sempre em primeiro plano nos debates dos Movimentos Socioterritoriais do campo que seguem a orientação da vida, denominada de ideológica, porque libertária dos lutadores da terra, pois estes, por mais distantes que estejam dos bancos escolares e de certos gabinetes das academias, conhecem perfeita e concretamente a realidade escolar e educacional do chão e da terra desse país chamado Brasil.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma Educação do Campo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BALDUÍNO, D. T. O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. In: OLIVEIRA, A. U.; MARQUES, M. I. M. (org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004. p. 19-25.
- BOSCHETTI, I. Os custos da crise para a política social. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. M.; MIOTO, R. C. T. (org.). Capitalismo em crise, política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRUNO, R. O ethos da propriedade da terra no Brasil. In: LIMA, E. N.;

DELGADO, N. G.; MOREIRA, R. J. (org.). Mundo rural: configurações rural-urbanas: poderes e políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, Edur, 2007. p. 57-68.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma Educação do Campo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 147-158.

CALDART, R. S. Prefácio. In: MOLINA, M. C.; MICHELOTTI, F.; BOAS, R. L.V.; FAGUNDES, R. (org.). Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais de Ciências Agrárias: reflexões sobre o Programa Residência Agrária. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 7-15.

CAMACHO, R. S. Paradigmas em disputa na Educação do Campo. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da FCT-UNESP, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

CIAVATTA, M. "A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade". In: FRIGOTTO, G.; CIVIATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma Educação do Campo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 133-145.

FERNANDES, B. M. Mestres camponeses: a criação do Territorial – Programa de pós-graduação em desenvolvimento territorial na América Latina. In: FERNANDES, B. M.; PEREIRA, J. M. M. (org.). Desenvolvimento territorial e questão agrária: Brasil, América Latina e Caribe. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 1-23.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FROGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LACOSTE, Y. Liquidar a Geografia. Liquidar a ideia nacional? In: VESENTINI, J. W. (org.). Geografia e ensino: textos críticos. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Livro: I. Vol. II.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; MÉSZÁROS, I. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOLINA, M. C. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MORIGI, V. Escola do MST: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil (1930/1973). 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SANTOS, C. A. Pronera, educação técnico-profissional e reforma agrária popular: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana UERJ, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/04/TESE-NORMALIZADA-CLARICE-APARECIDA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015. p. 69-90.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). Territórios e territorialidades. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

SASSEN, S. Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Editores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p. 201-225.

VINHA, J. F. S. C. Debate paradigmático e modelos de desenvolvimento: territórios (i)materiais no campo e nos câmpus. In: FERNANDES, B. M.; PEREIRA, J. M. M. (org.). Desenvolvimento territorial e questão agrária: Brasil, América Latina e Caribe. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 117-146.

—
Design gráfico
Celia Matsunaga

Brasília DF, agosto de 2021



Universidade de Brasília



Núcleo de Estudos Amazônicos NEAZ
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares CEAM