



O DIREITO À EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONCENTRACIONISTA DE TERRAS BRASILEIRAS: AS MAZELAS DE UM PROJETO DE PAÍS PARA POUCOS

THE RIGHT TO EDUCATION AND THE CONCENTRATIONIST MODEL OF BRAZILIAN LANDS: THE DAMAGES OF A COUNTRY PROJECT FOR A FEW

Guilherme Martins Teixeira Borges

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a correlação histórica entre as políticas públicas agrárias e as educacionais, e de como essas inter-relações influenciaram os movimentos sociais do campo a lutar pela por seus direitos sociais, em especial o direito à educação. Para compreender esta problemática, foram eleitas como categorias de pesquisa: o Capitalismo, a exploração, a propriedade privada, a reforma agrária, o trabalho e a educação. Quanto ao processo metodológico, foram utilizadas as categorias teóricas de análise científica contempladas pelo referencial materialista-histórico dialético, dada a configuração social e política do objeto de estudo da tese, caracterizado pelo movimento das ideias e dos diversos grupos de interesse que compõem o contexto do campo brasileiro e do acesso ao ensino superior e seus entrelaços com as políticas públicas educacionais e agrárias. O trabalho está construído via levantamento de pesquisa teórica bibliográfica e documental. Para esse percurso de pesquisa, foram utilizados como marcos teóricos estruturantes autores como José de Souza Martins (2010), Aton Fon; José do Carmo Alves Siqueira e Juvelino Strozake (2012), Guilherme Costa Delgado (2012), Marilena Chauí (2016), Roseli Salete Caldart; Paulo Ricardo Cerioli e Edgar Jorge Kolling (2002), Pierre Bourdieu (1989), Karl Marx (1980), Paulo Freire (2008) dentre outros.

Palavras-chaves: Políticas Públicas; Educação; Educação do Campo; Reforma Agrária.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the historical correlation between public agricultural and educational policies, and how these interrelationships influenced social movements in the countryside to fight for their social rights, especially the right to education. To understand this problem, they were chosen as categories of research: Capitalism, exploitation, private property, land reform, work and education. As for the methodological process, the theoretical categories of scientific analysis contemplated by the dialectical materialist-historical framework were used, given the social and political configuration of the object of study of the thesis, characterized by the movement of ideas and the different interest groups that make up the context of the study. Brazilian countryside and access to higher education and its links with public educational and agrarian policies. The work is built through a survey of bibliographical and documentary theoretical research. For this research path, authors such as José de Souza Martins (2010), Aton Fon; José do Carmo Alves Siqueira and Juvelino Strozake (2012), Guilherme Costa Delgado (2012), Marilena Chauí (2016), Roseli Salete Caldart; Paulo Ricardo Cerioli and Edgar Jorge Kolling (2002), Pierre Bourdieu (1989), Karl Marx (1980), Paulo Freire (2008) among others.

Key-words : Public policy; Education; Rural Education; Land reform.

INTRODUÇÃO

O campo sempre esteve inserido em um cenário de lutas. A ruralidade no Brasil se desenvolveu e ainda se desenvolve em meio a conflitualidade daqueles poucos que detêm o domínio das terras e dos meios de produção agrários e os que se sujeitam a esse processo de exploração. Nesse aspecto, a Educação assume um especial papel como instrumento a, no mínimo, amenizar a dominação sobre o camponês. É por meio da Educação que esses trabalhadores rurais, assentados e acampados da Reforma Agrária podem iniciar um processo de emancipação frente às explorações de um capitalismo que se apossou da terra, do campo.

Terra e Educação sempre foram grandezas que, na luta de classes da sociedade brasileira, estiveram sob o domínio de uma minoria: a dos latifundiários e de sua elite intelectual. E isto, por sua vez, implica dizer que a manutenção do acesso à educação fora da vivência dos trabalhadores da terra é o modo mais seguro de formar e manipular uma massa de mão-de-obra do campo aos interesses do capital agrário.

Ao nos situarmos historicamente em relação a esse processo, percebemos que na própria consecução das políticas públicas agrárias e das educacionais brasileiras, terra e educação nunca tiveram uma efetiva proposta democratizadora.

Um dos marcos históricos que nos revela isto, é a promulgação da Lei de Terras de 1850 que, em uma nítida tentativa de resgatar a política do assenhoramento das terras brasileiras pelos grandes proprietários, vez que nos anos anteriores o país tinha vivenciado uma expansão dos posseiros, fato que permitiu a um trabalhador do campo exercer a posse de terras no Brasil, não permitiu o reconhecimento jurídico da posse aos camponeses e pequenos produtores, pois o Estado exigia que o uso e a aquisição das terras somente se dariam mediante autorização específica do governo para a compra da terra.

Originou-se aí a formalização jurídica da terra como propriedade privada e a sua sujeição as regras mercadológicas do capital, consagrando desde então o modelo concentracionista de terras no Brasil:

[...] essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados (STÉDILE, J. P. 2011, p. 22/23).

O processo de exclusão, portanto, se inicia com o “batismo do latifúndio” (STÉDILE, 2011) realizado pela Lei de Terras e se consolida por meio das diversas políticas agrárias brasileiras voltadas a manutenção do latifúndio, que vão desde o fomento de uma agricultura industrializada no período da Ditadura até a assunção pelo capital financeiro das terras por meio dos financiamentos rurais e commodities.

O ciclo de dominação do capital agrário sempre se reinventa a fim de retirar do povo do campo o seu direito de acesso à terra, seja em um primeiro momento por meio de medidas que não permitem que o trabalhador rural adquira a propriedade rural ou em um segundo, quando mesmo tendo acesso à terra, é-lhe obstado os meios de produção na terra, obrigando-o a realizar diversas dívidas e empréstimos com capital bancário para poder produzir, pois nem mesmo a sua própria semente pode ser replantada em razão das perversas políticas de patenteamento de sementes (DELGADO, 2012).

Paralelamente à dominação no campo, também observamos essa mesma característica nas políticas públicas educacionais brasileiras, em especial as pouquíssimas que tinham por sujeitos de tutela o acesso à educação de trabalhadores rurais.

A Educação, portanto, sempre foi uma ameaça ao capital, na medida em que seu desenvolvimento é capaz de formar um pensamento crítico e atual sobre as diversas maneiras que o capital se vale para manter seus sistemas de dominação, inclusive a propriedade da terra. A atividade educativa é capaz de revelar ao trabalhador explorado o perverso instrumento de alienação (CHAUI, 2016) praticado pela classe dominante.

Consagra-se, enfim, um sistema de ensino que necessariamente devia excluir o trabalhador rural, pois na medida em que pelas políticas agrárias do país ele jamais teria acesso à terra, a permanência de uma massa trabalhadora sem formação seria facilmente explorada ao máximo pelo capital agrário. Logo, o povo do campo não precisaria saber ler ou escrever, o quilombola não precisa conhecer de seus direitos à terra, nem o filho do lavrador deve chegar a cursar um ensino superior, pois a necessidade vital do sistema é manter os processos de exploração desses indivíduos e sua dependência em relação elites agrárias, afinal é preciso trabalhar para poder sobreviver.

Nesse contexto de luta de classes que a participação dos movimentos sociais do campo representou um forte instrumento de mudança, de busca por um projeto emancipador que, inicialmente focado no acesso à terra, passou a compreender a necessidade de que a luta é também política e jurídica, em especial quanto aos seus direitos fundamentais.

Em nossa pesquisa, o materialismo-histórico dialético é o método que mais apresenta recursos hábeis de desvendar a problematização e os objetivos da tese, pois em nossa análise o “movimento real da história, a paixão, a vontade humana, os conflitos, os dissensos, as relações de propriedade e de produção não fazem parte de um jogo abstrato” (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 54), pelo contrário, é na historicidade das necessidades materiais humanas mais básicas, como por exemplo, o trabalho e educação, que o homem se constrói e reconstrói ciclicamente.

Assim, dada a configuração social e política do objeto de estudo da tese, caracterizado pelo movimento das ideias e dos diversos grupos de interesse que compõem o contexto do campo brasileiro e do acesso ao ensino superior e seus entrelaços com as políticas públicas educacionais e agrárias, as categorias teóricas de análise científica contempladas pelo referencial histórico-dialético foram essenciais para os fins da pesquisa proposta, em especial quanto a função social a que se pretende dar ao trabalho aqui realizado.

De conseguinte, adotando o materialismo-histórico dialético como matriz do conhecimento norteadora das análises a serem realizadas durante a pesquisa, torna-se necessário, ainda, eleger as principais categorias de pesquisa que deram substrato os objetivos pretendidos. Tais categorias são: Capitalismo, Exploração, Propriedade Privada, Reforma Agrária, Trabalho e Educação.

Para a compreensão dessas categorias, foram utilizados como marcos teóricos estruturantes no decorrer da pesquisa autores como José de Souza Martins (2010), Aton Fon; José do Carmo Alves Siqueira e Juvelino Strozake (2012), Guilherme Costa Delgado (2012), Marilena Chauí (2016), Roseli Salete Caldart; Paulo Ricardo Cerioli e Edgar Jorge Kolling (2002), Pierre Bourdieu (1989), Karl Marx (1980), Paulo Freire (2008) dentre outros. Em relação a metodologia, o trabalho está construído via pesquisa teórica bibliográfica e documental.

O HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REFORMA AGRÁRIA BRASILEIRAS

Para compreendermos realmente o que significou a criação da primeira Turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares da Universidade Federal de Goiás – Turma Evandro Lins e Silva, precisamos percorrer dois caminhos nesta pesquisa. O primeiro, ligado a análise histórica das políticas públicas de Reforma Agrária no Brasil e, o segundo, como o direito de acesso à Educação dos trabalhadores rurais esteve correlacionado (ou não) a estas políticas públicas agrárias. Pretendemos explicar o porquê de o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA ter sido um marco na conquista dos direitos sociais, em especial à educação dos trabalhadores do campo.

Em relação a nossa primeira categoria de análise, a Reforma Agrária, valemo-nos aqui da expressão cunhada por José de Souza Martins ao tratá-la como uma grande peleja conceitual (MARTINS, 2013). Isso se explica porque o estudo da Reforma Agrária é de uma amplitude e complexidade que nos levou a fazer um recorte temático nesta pesquisa. Em razão disso, que fique registrado a opção de trabalhar a categoria Reforma Agrária em seu sentido jurídico-legislativo como um direito social fundamental de todos brasileiros à democratização e acesso ao uso e propriedade das terras e, num sentido sócio-político como um conjunto de ações sociais e políticas, quer públicas ou privadas, de natureza emancipatória que

visam desconstruir o monopólio do apoderamento das terras nas mãos de poucos, os grandes proprietários (MARTINS, 2013).

Pois bem, feita essas ponderações iniciais, passemos agora a explicar o processo de historicização das políticas públicas de reforma agrária e, para isso, nosso ponto de partida é a categoria “questão agrária”¹.

Embora as origens da questão agrária brasileira remontem desde o período colonial, em que o território brasileiro é colonizado para fins de exploração da Metrópole portuguesa, é na década de 50 que a discussão sobre as políticas públicas do campo, em especial as voltadas à reforma agrária no Brasil ganharam maiores destaques. A estruturação do território fundiário brasileiro começa a sentir os limites de um projeto de ocupação desorganizado e aquém dos interesses sociais ligados à distribuição de terras, perpassando-se desde as frustradas intenções do Regime de Sesmarias às disposições da Lei de Terras de 1850.

A Lei de Terras de 1850 é um marco importantíssimo para se compreender os motivos pelos quais nas décadas de 50 a 70 os conflitos agrários de luta pela terra se tornaram tão frequentes. A promulgação da referida Lei foi uma tentativa nítida de retomada do assentamento das terras brasileiras pelos grandes proprietários, pois nos anteriores o Brasil vivenciou um período de expansão posseira², o que fez com que muitos daqueles que não tinham terras passassem a ter ao menos a posse para lá cultivarem e trabalharem. Todavia, para evitar o reconhecimento jurídico destas situações que beneficiam os camponeses e pequenos produtores, o Estado passou a exigir que o uso e a aquisição das terras brasileiras somente se dariam mediante autorização específica do governo pela compra.

O que caracteriza a Lei n. 601, de 1850? Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras. Ou seja, a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política – em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a ter preço. A lei normatizou, então, a propriedade privada da terra.

¹ “O conceito “questão agrária” pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária. Na literatura política, o conceito “questão agrária” sempre esteve mais afeto ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na Sociologia, o conceito “questão agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a utilização da expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades, como as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na história, o termo “questão agrária” é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra. Aqui, vamos trabalhar o conceito de “questão agrária” como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (STÉDILE, J. P. A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960 / João Pedro Stédile (org) ; Douglas Estevam (assistente de pesquisa)--2. ed.--São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 15).

² “Quando se iniciou a ocupação em território brasileiro, umas das medidas tomadas para a distribuição de terras foi a adoção do regime de sesmarias, que perdurou por todo o período colonial. No final do século XVIII, disseminava a aquisição da terra por posse. A origem do posseiro remonta-se ao início do período colonial, porém sua maior representatividade será no século XVIII. No entanto, foi durante o período que vai de “1822 até 1850, [que] a posse se tornou a única forma de aquisição de domínio sobre as terras, ainda que apenas de fato, e é por isso que na história da apropriação territorial esse período ficou conhecido como a ‘fase áurea do posseiro’” (CAVALCANTE, 2005).

Uma segunda característica estabelecia que qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras. Poderia transformar sua concessão de uso em propriedade privada, com direito à venda e compra. Mas, para isso, deveria comprar, portanto, pagar determinado valor à Coroa.

Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados (STÉDILE, J. P. 2011, p. 22/23).

Logo, desde este “batismo do latifúndio” realizado pela Lei de Terras brasileira, que o processo de exclusão do camponês e do pequeno agricultor vão se consolidando no país. Nas lições de Maia (2008, p.75):

O conceito de “terra livre” só tem sentido se relacionado à ideia da propriedade fundamentada no uso, pois, do ponto de vista do ordenamento jurídico da propriedade privada, todas as terras que, após a Lei de Terras de 1850 foram declaradas sem ocupação privada, tornaram-se terrenos devolutos, no caso, propriedades do Estado e passíveis de ocupação somente pela compra³⁸. Contudo o ordenamento jurídico só alcançava, de forma prática, aquelas terras a partir das quais era possível aferir uma renda capitalista da terra. Para além destes espaços, se consolidava um tipo de proprietário e de produção que assentavam seu ordenamento produtivo em mecanismos diversos da produção caracteristicamente capitalista, baseada no trabalho assalariado. Isto não significa que estes espaços mantivessem um isolamento frente ao ordenamento capitalista, ou que fossem resultado da sobrevivência de formas de produção pretéritas ao capital, muito pelo contrário, faziam parte do processo de acumulação ampliada do capital e sua presença tinha a ver com o próprio processo de expansão capitalista. A diferença é que compunham o processo de acumulação de forma diversa. Seja como for, o ordenamento jurídico da terra não se expandiu de forma homogênea e sua consolidação dependeu das relações sociais que alcançava a agricultura em determinados localidades. Localidades nas quais havia a possibilidade de se aferir uma renda capitalista da terra e, assim, logo se procediam os mecanismos de estabelecimento dos títulos de propriedade e o conseqüente fechamento das terras (MAIA, 2008, p.75).

No que se refere ao acesso à Educação, a situação não foi muito diferente do processo de expropriação dos camponeses de suas terras. Desde o período do Brasil-Colônia³ até as décadas de 1950 e 1960, os trabalhadores rurais também tiveram seus direitos sociais, sobretudo a Educação, alijados:

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento (SILVA, 2004).

Percebe-se, então, que tínhamos um sistema de ensino que excluía os trabalhadores do meio rural, na medida em que este era controlado por uma elite detentora do acesso e dos meios de produção

³ “O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra”. (RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, 1993, n. 4, p. 15-30.

nas terras. Essa minoria dominante, principalmente após o fim da escravidão no Brasil, não desejava que os trabalhadores do campo pudessem ter acesso às suas próprias terras, pois isso prejudicaria todo o sistema exploratório há tempos consolidado no país. Para tanto, não era preciso se preocupar em “dar uma educação” a essa massa de trabalhadores rurais. Na análise de Jadir de Moraes Pessoa (2007, p. 29):

A monocultura da cana-de-açúcar, que prevaleceu no Brasil até meados do século XIX, prescindia de mão-de-obra especializada. Os empregadores do campo, na verdade, até hoje, conservam essa mentalidade. Com isso, a preocupação com a instrução das populações rurais, em particular, com a constituição da escola, surge só muito tardiamente, a partir das décadas de 1940 e 1950. Mesmo assim, não exatamente com a preocupação de transferir conhecimentos e capacidades de inserção cultural.

Mesmo com a proclamação da República e anos mais tarde com a criação do Ministério da Saúde e Educação em 1930, o trabalhador rural foi mantido às margens do acesso à Educação. Todas as discussões das políticas educacionais desse período, a exemplo das propostas “escola-novistas” encabeçadas por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, jamais chegaram ou tiveram por intenção inserir o enorme contingente de analfabetos que moravam nos campos brasileiros:

Estas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, e o que percebemos é que a educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo socioeconômico, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República: “Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (RIBEIRO, 1993, p. 15/30).

Anos mais tarde, já nas décadas de 50 a 80, o contexto global de desenvolvimento que se erigia sob as bases de um capitalismo monopolista-financeiro⁴, exigia dos demais países uma (r)evolução industrial e tecnológica apta a inseri-los na nova ordem global das relações econômicas capitalistas. O mundo ocidental vivia a era das locomotivas, das produções e exportações em grande escala e, principalmente, da busca por espaços que, outrora vazios, tornassem ambientes industrialmente produtivos.

Em vista disso, aquele Brasil cuja base econômica se concentrava – quase que unicamente – pela produção agropecuarista rústica, agarra-se a um processo de modernização, industrialização e

⁴ Segundo GOLDSTEIN, a fase capitalista denominada de monopolista-financeira, iniciada no século XX e em voga nos dias atuais, pode ser caracterizada pelos seguintes atributos: a) o desenvolvimento das empresas gigantes e a mudança da base de acumulação; b) a emergência de novas relações entre a propriedade e o controle do capital, bem como de novas técnicas de gerência; c) o desenvolvimento da indústria cultural e de sua xifópaga, a publicidade (que se torna peça fundamental no processo de realização do valor e da mais-valia), bem como do crédito e do capital financeiro; d) a extensão da educação formal tendencialmente a toda a sociedade; e) a incorporação sistemática da ciência pelo processo produtivo; f) a liberação do capital de suas limitações técnicas e financeiras ao mesmo tempo em que sua realização se torna mais problemática; e g) a internacionalização cada vez maior do modo de produção. (GOLDSTEIN, Gisela Taschner. **Trabalho e dominação no capitalismo monopolista: um esboço de sistematização**. Revista de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, out/dez 1986,p.5).

internacionalização econômica, social, política e até mesmo cultural de forma que como classe se mantivesse no poder. Mesmo quando foi alardeado o projeto “desenvolvimentista” de uma “revolução verde” na década de 1970 no país, não teve como objetivo incluir o camponês, o pequeno trabalhador rural para participarem desse processo. Ao contrário, era necessário mantê-los longe do acesso à propriedade das terras e mais ainda dos meios de produção rurais, afinal era necessário que eles continuassem como força trabalho para o capital.

A população brasileira que outrora se concentrava no campo inicia forçadamente seu êxodo para os grandes centros urbanos, ao mesmo passo em que o espaço fundiário brasileiro vivenciava o período de expansão de suas fronteiras agroprodutoras dado o processo de industrialização do campo.

Enquanto isso, as mazelas desse processo urbanizador e desenvolvimentista das décadas de 1950 a 1970 levaram a expulsão do campo um trabalhador rural que chegava aos centros urbanos sem qualquer contato prévio com um sistema de educação formal. Os altos índices de analfabetismo eram assustadores e a urgência de aumentar as bases eleitorais a partir dessa massa que se aportava nas cidades fez com que a questão do analfabetismo fosse pauta de governo. Tanto o é que, em 1947 é lançada a Campanha de Educação de Adultos, liderada por Lourenço Filho (CUNHA; GÓES, 1985).

Essa preocupação acabou ressoando também em relação as populações rurais brasileiras, em especial quanto a necessidade de alfabetização dos trabalhadores do campo adultos. Todavia, o modelo proposto pela referida campanha, centrados em uma pedagogia tradicional, não obteve seus êxitos no campo.

Somente no fim da década de 1950 que um novo modelo de se pensar a pedagogia a partir do aluno enquanto sujeito histórico de sua própria formação educacional é que vai propiciar ao país, ter pela primeira vez, uma educação emancipatória para aqueles trabalhadores rurais analfabetos e marginalizados pelo sistema de produção capitalista. Este novo método pedagógico é criado e difundido por Paulo Freire⁵.

O método proposto por Paulo Freire foi bem recepcionado, em especial na Região Nordeste do país cujos índices de analfabetismos de adultos eram ainda maiores. A época o presidente João Goulart o convidou para auxiliar na coordenação do Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação que adotou seu Método de Alfabetização e para democratização do ensino por meio da participação de setores sociais historicamente reprimidos pelas elites brasileiras, a exemplo dos próprios trabalhadores rurais que já se organizavam em movimentos sociais do campo (BRANFORD, ROCHA, 2004).

⁵ A Alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no “ círculo de cultura” e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente. (FÁVERO, p.168-1983)

Assim, temos no país a conjunção das lutas camponesas pelos direitos sociais dos trabalhadores do campo com a promoção de um direito à Educação que lhes atendessem sua realidade e necessidade do campo.

Se no âmbito da Educação já observávamos uma mudança considerável em sua perspectiva por parte dos trabalhadores do campo, na ocupação e distribuição fundiária a questão não foi diferente. As primeiras exigências de uma reforma agrária começavam a se firmar por meio do discurso promovido pelos movimentos sociais agrários, como por exemplo, as Ligas Camponesas.

As Ligas Camponesas ganharam mais visibilidade e espaço a partir da liderança do então deputado estadual pernambucano pelo Partido Socialista Brasileiro, Francisco Julião, que criou um comitê de apoio que envolvia diversos partidos políticos brasileiros de esquerda. Esse movimento, por sua vez, ficou conhecido nacionalmente como o das “Ligas Camponesas”.

A notória proximidade das Ligas com os ideários socialistas fez com que o debate da reforma agrária ganhasse destaque no âmbito político do Brasil, pois, nesse momento, a reivindicação de uma (re) distribuição das terras brasileiras não se tratava mais de uma simples política social, mas sim de uma forma de contensão dos movimentos sociais.

Paralelamente aos entraves políticos que permeavam os diálogos entre os movimentos sociais do campo acerca da reforma agrária, uma gama de discussões passou a ser posta em outros tantos contextos sociais de diversas categorias, porquanto a temática da reforma agrária não se reduzia a reivindicações de poucos movimentos sociais agrários:

Nunca tantas forças se manifestaram convencidas da necessidade e da urgência de uma reforma agrária. O governo, a classe política, a sociedade civil, as associações camponesas e mesmo as classes produtoras, que, em posição defensiva, aceitam já medidas de transformação social no campo. No entanto, a multiplicidade de propostas encobre interesses e compromissos de natureza diversa. [...] transformando o surto reformista em um penoso e difícil impasse (CAMARGO, 1983, p. 201).

Os movimentos sociais, compostos pelos excluídos do acesso à terra, ao trabalho, aos meios de produção, começavam a se fortalecer e passaram a representar uma ameaça aos interesses econômicos e políticos da classe dominante quanto o seu projeto de industrialização e modernização urbano e rural que não pretendia a inclusão social dos trabalhadores.

Desta forma, em razão de a elite brasileira necessitar se manter no poder frente às mobilizações sociais que ocorriam no país, ela legitimou o Golpe Militar de 1964, pelo qual se instaurou o período ditatorial mais repressivo da história brasileira.

Sob o ponto de vista das políticas de Reforma Agrária, a Ditadura inaugura um projeto de ocupação territorial do norte e nordeste brasileiro como um de seus lemas para a promoção do “desenvolvimento

do país”. Mas que fique bem claro: essas frentes de trabalhos não visaram uma proposta emancipatória para o povo do campo, pelo contrário, fora uma maneira de firmar o próprio capitalismo, de uma vez por todas, no espaço agrário e, concomitantemente, amenizar ideologicamente as ameaças advindas dos movimentos sociais agrários insurgentes.

A partir dessa reafirmação de um projeto de não-Reforma Agrária, a classe dominante brasileira, mais uma vez, precisou barrar os trabalhadores do campo do seu direito à Educação. Iniciou-se a perseguição a Paulo Freire e seus seguidores, inclusive ocasionando o seu exílio do Brasil, e o país se torna um fiel articulador das políticas internacionais lideradas pelos Estados Unidos da América, internalizando-as também no campo da educação a partir de um modelo de educação extremamente tecnicista, criando-se, inclusive Cursos de Licenciaturas Curtas e a atualização de egressos do ensino médio para desde logo exercerem a função de professores, pois a preocupação do Estado em relação a educação era “estritamente com aspectos específicos e práticos, no jogo do capitalismo internacional, associando a toda uma política econômica em curso” (ROSA, 2006, p.50).

Além disso, uma série de acordos internacionais entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development), mais conhecida por sua sigla em inglês USAID, foram firmados com o objetivo de direcionar a proposta educacional brasileira a uma rápida fábrica de mão-de-obra especializada:

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que compreendeu a política educacional do país as determinações dos técnicos americanos. A ótica dos acordos MEC-USAID era a mesma vociferada em torno “científico” pelo ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do IPES. O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquela área de 3º grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório” deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” (GHIRALDELLI, 2000, p. 169).

Nos anos seguintes ao Golpe Militar, embora extremamente perseguidos, as lutas dos trabalhadores rurais pela Reforma Agrária e Educação continuaram, especialmente a partir de uma maior atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST⁶, fundado no ano de 1984 no I Encontro Nacional, ocorrido no município de Cascavel/PR:

⁶ Destaque-se, ainda, que no período pós-Golpe parcela da Igreja em sua ação a partir da Teologia da Libertação e da criação da Comissão Pastoral da Terra – CPT teve um papel essencial na defesa dos trabalhadores do campo contra as opressões das elites agrárias brasileiras. [...] setores progressistas da Igreja haviam encontrado canais de participação política nos Partidos Democráticos Cristãos e outros movimentos políticos organizados para ação parlamentar no contexto dos regimes democrático liberais da América Latina. Mas a repressão aos movimentos populares em várias partes criou uma nova situação, na qual a morte do Padre Camilo Torres surge como “ponto de virada” e indicador de transformação na estratégia dos cristãos progressistas (KRISCHKE, 1979, p. 83-84).

O MST foi buscar a ponta do novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares em 1964. Podemos dizer que a história das Ligas Camponesas tem sua continuidade no MST. Por quê? Essencialmente porque elas, tal como o MST, constituíam um movimento independente, nascido no próprio interior das lutas que se travavam pela terra. Mas principalmente porque defendiam uma reforma agrária, para acabar com o monopólio da terra pela classe dominante (MORISSAWA, 2001, p.120).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, já na pós-década de 1980, formula em sua organização um “Setor de Educação do MST”, cujas principais funções foram as criações de escolas para a formação de professores para os assentamentos, a adequação de um modelo escolar que contemplasse a realidade do camponês. Notamos, então que a marcha pela terra e a marcha pela escola pública andaram juntas na mesma luta contra a marginalização do trabalhador rural promovida pelo sistema de produção capitalista. (GENTILI, 1998).

Nessa análise entre o papel da Reforma Agrária e da Educação nos anos pós-década de 1980, infere Jadir de Moraes Pessoa (2007, p. 31) que:

Esta nova etapa na luta pela reforma agrária está mudando também a história da educação no Brasil, especialmente por dois caminhos: pelo retorno de muitos trabalhadores rurais ao campo, demandando lá escolas para seus filhos, e pela transformação da escola existente em uma escola engajada nesse processo social e político. Até quem está muito mais no campo teórico – o das ciências da educação – do que no campo da luta pela terra já reconheceu isso.

Essa nova visão entre Reforma Agrária e Educação somente foi possível em razão do incansável processo histórico de lutas pelos seus direitos realizados pelos trabalhadores rurais desde os primeiros anos de exploração do Brasil Colônia.

A tentativa militar de erradicar a visão libertadora iniciada pelos movimentos sociais agrários, embora tenha causado danos irreparáveis aos camponeses militantes, falhou parcialmente. A luta camponesa será reorganizada nas décadas de 1990, a exemplo da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998 e da formação da primeira Turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares da UFG em 2006, mas por outro lado, a classe dominante brasileira reinventa novas maneiras e mecanismos de tentar alijar o direito à terra e a educação destes trabalhadores do campo.

As contradições e os processos de lutas que norteiam o campo e a educação ainda continuam nos dias atuais, assumem outros sujeitos e formas, mas guardam a intrigante origem no modelo concentracionista de terras brasileiro.

Vejamos, então, como isto se desenvolve.

ENTRE AS MAZELAS DO VELHO E DO NOVO MODELO CONCENTRACIONISTA DE TERRAS

Iniciaremos esta análise a partir da seguinte reflexão de José de Souza Martins:

O país inventou a fórmula simples da coerção laboral do homem livre: se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava. O cativo da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje. Ele condenou a nossa modernidade e a nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista. Nela se apoia a nossa lentidão histórica e a postergação da ascensão social dos condenados à servidão da espera, geratriz de uma sociedade conformista e despolitizada. Um permanente aquém em relação às imensas possibilidades que cria, tanto materiais quanto sociais e culturais. (MARTINS, 2013, p. 3).

Observe bem que na reflexão acima existe um elemento comum, que expressa a essência do modo de produção capitalista, seja ele no campo ou na indústria. Este elemento é a escravidão, que se materializa nas várias maneiras de exploração capitalista. A exploração, portanto, é um atributo desse modo de produção e sempre esteve presente em qualquer relação de produção capitalista:

A escravidão atual se constituiu de outros modos, mas está ligada à prática colonial que se alastrou culturalmente, formando uma mentalidade escravocrata, cuja manifestação se recriou e se revela de novas formas. Portanto, acorrentados pela dívida não é uma mera metáfora, é o reflexo de uma realidade, que não pode ficar escondida, há quase 130 anos completados após a abolição (SIQUEIRA, 2016, p. 173).

Transpondo essa análise para o campo, percebemos a existência de um longo processo histórico de subjugação e exploração do trabalhador pela classe dominante que desenvolve uma série de mecanismos expropriatórios do direito de acesso à terra. Estes processos vão desde a Lei de terras de 1850 até a atualidade, por meio das políticas de favorecimento de financiamentos para o agronegócio, perdões dos mais variados impostos, maior facilidade de aquisição de insumos, técnicas e tecnologias.

Em relação ao processo de exploração/alienação consideramos dois marcos históricos essenciais, o primeiro, do escravismo (1500 a 1888) e, o segundo, o do capitalismo a partir de 1889. O modelo colonial escravista de exploração das terras brasileiras, desde a criação do regime de sesmarias e, séculos mais tarde, até as consequências da Lei de Terras brasileira de 1850, classe dominante impôs para si a continuidade do monopólio da terra. Entretanto, esta mesma classe construiu a crença da possibilidade de justo acesso às terras brasileiras pela compra da terra.

Essa construção do modelo “concentracionista” (MARTINS, 2013) de distribuição das terras de nosso país condenou o camponês, os pequenos agricultores, o índio e o negro recém liberto dos regimes escravocratas a se manterem longe do acesso meios de produção agrícola. Assim, essa classe oprimida de trabalhadores rurais do país se via na crença de serem todos livres, mas que na verdade continuariam sendo escravos assalariados nas grandes propriedades de cana-de-açúcar e, anos depois, nas cafezeiras.

Pois bem, essa realidade brasileira só começa a mudar a partir de uma maior articulação dos trabalhadores rurais com a criação e organização dos movimentos sociais do campo. A atuação desses

movimentos foi essencial para que o camponês pudesse ao menos questionar as estruturas de exploração até então consolidadas no espaço agrário brasileiro. Assim, temos nas décadas de 1970 e fins da de 1980 uma forte atuação de movimentos sociais do campo, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que colocaram em pauta a discussão econômica e política do acesso à terra.

É claro que não podemos afirmar que o projeto das elites brasileiras fora a realização de uma verdadeira reforma agrária no país, entretanto as lutas dos trabalhadores do campo ocasionaram mudanças pontuais nessa busca pelo direito de acesso às terras. Sob o aspecto político-jurídico, são exemplos dessas mudanças o advento da Constituição Federal de 1988, a nova lei de Reforma Agrária em 1993 (Lei n. 8.629/93), o Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRF), o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentre outras políticas que foram paulatinamente implementadas, em especial após a entrada do Governo Lula e Dilma Rousseff (de 2003 a 2017)⁷.

Ora, isso tudo nos implica dizer que nos dias atuais uma parcela de trabalhadores rurais conseguiu conquistar a tão sonhada gleba de terra para o seu trabalho, seja por meio de políticas de assentamento rural ou por outros métodos de aquisição de propriedade. Com efeito, tal situação parece transparecer que o homem do campo também se tornou autônomo em relação à agricultura capitalista, pois na medida em que é proprietário da sua pequena parcela de terra ele não mais se subjugaria a sua força de trabalho a outrem, utilizando-a propriamente em suas terras, nas suas próprias produções agrícolas.

É nesse falso credo de autonomia do trabalhador do campo que identificamos na atualidade a mudança das formas de exploração, dada a complexidade da produção capitalista que encobre a manutenção da exploração da força de trabalho para o capital, mesmo sendo detentor de suas próprias terras.

Para isso, o capital se reinventa e cria novas medidas e instrumentos de exploração no campo, ao mesmo tempo que propaga um processo de alienação capaz de “inculcar” (BOURDIEU; PASSERON; SILVA, 2011) no trabalhador rural a ilusão de que ele é independente, autônomo e detentor de seus meios de produção agrária.

Tem-se, assim, na atualidade, um trabalhador rural que tenta decifrar a esfinge do capital financeiro e a do agronegócio (*agrobusiness*) para não ser engolido com a reconcentração da terra, agora analisada pelo acesso aos meios de produção agrícola.

Segundo Guilherme Costa Delgado, ao analisar em sua obra “Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)”, a fundamentação contemporânea da agricultura capitalista pode ser compreendida a partir dos seguintes aspectos:

⁷ Podemos inferir essa afirmação analisando o número de famílias assentadas desde o ano de 1994 a 2016 divulgado pelos dados oficiais do INCRA, disponível em: <http://www.incra.gov.br/tree/info/file/11934>, acessado em 05/06/2018.

O segundo governo Fernando Henrique Cardoso iniciou o relançamento do agronegócio, senão como política estruturada, com algumas iniciativas que ao final convergiram: (1) um programa prioritário de investimento em infraestrutura territorial, com 'eixos de desenvolvimento', visando à criação de economias externas que incorporassem novos territórios, meios de transporte e corredores comerciais ao agronegócio; (2) um explícito direcionamento do sistema público de pesquisa agropecuária (Embrapa), a operar em perfeita sincronia com empresa multinacionais do agronegócio; (3) uma regulação frouxa do mercado de terras, de sorte a deixar fora do controle público as 'terras devolutas', mais aquelas que declaradamente não cumprem a função social, além de boa parte das autodeclaradas produtivas; (4) a mudança na política cambial, que ao eliminar naquela conjuntura a sobrevalorização do real, tornaria a economia do agronegócio competitiva junto ao comércio internacional e funcional para a estratégia do ajustamento macroeconômico perseguida; (5) reativa-se a provisão do crédito rural nos planos de safra (DELGADO, 2012, p. 94).

A partir dessas características mencionadas pelo referido autor, podemos chegar à conclusão de que na atualidade o capital financeiro se apropria do espaço agrário (re)criando o modelo de agricultura essencialmente capitalista e, por consequência, sujeitando a produção agrícola de nosso país às regras desse sistema. Logo, não restam dúvidas acerca da existência de um "Pacto de Economia Política" entre as cadeias agroindustriais, o Estado e as grandes propriedades fundiárias brasileiras, cujo objetivo é a consolidação de um plano estratégico que mantém o modelo concentracionista de terras no Brasil (DELGADO, 2012).

Aqui, portanto, se descortina o processo de alienação que inflige o trabalhador do campo na atualidade, visto que, embora possa até ser proprietário de suas terras, ele jamais conseguirá utilizá-la plenamente sem se sujeitar às regras do sistema da agricultura capitalista. Um infeliz exemplo disso são as políticas de commodities agrícolas (milho, soja, trigo, café e etc.), que a partir de um mecanismo de patenteamento de sementes, proíbe o pequeno agricultor de produzir suas próprias sementes e cultivos.

Para se ter uma noção concreta disso, o relatório "*Too Big to Feed*"⁸, do *International Panel of Experts on Sustainable Food Systems* (Painel Internacional de peritos em alimentação sustentável), produzido em outubro de 2017, revela como os grandes oligopólios do capital financeiro concentram o mercado agrícola nacional e internacional:

Três empresas hoje controlam mais de 70% do mercado de agroquímicos e mais de 60% do mercado de sementes híbridas e transgênicas em todo o mundo, fruto da fusão entre as gigantes americanas Dow e DuPont, que para atender exigências das autoridades brasileiras vendeu a Dow sementes de milho para a chinesa CITIC Agri Fund, a aquisição da americana Monsanto pela alemã Bayer, e da suíça Syngenta pela ChemChina. Esta última, em 2011 adquiriu a israelense Adama, com duas fábricas no Brasil, em 2017, através da própria Syngenta, adquiriu a Nidera Seeds da trader chinesa COFCO, e agora em 2018 deve entrar em fusão com a Sinochem, também da China. O poder do capital financeiro fica explícito no ramo de insumos. Para ficar apenas em um exemplo: uma única firma gestora de ativos, a Black Rock, controla 15,85% da Bayer-Monsanto, 12,72% da Dow-Dupont, 6% da Syngenta (pertencente à estatal ChemChina) e 8,3% da BASF (que por enquanto segue voo solo). Na indústria de fertilizantes, apesar de uma infinidade de marcas comerciais, as dez maiores empresas representam 56% do mercado, sendo as maiores a Agrium-Potach, resultado da fusão entre as duas canadenses, e outras grandes como a norueguesa Yara e a norteamericana Mosaic.

⁸ IPES-Food. 2017. Too big to feed: Exploring the impacts of mega-mergers, concentration, concentration of power in the agri-food sector. Disponível em http://www.ipes-food.org/images/Reports/Concentration_FullReport.pdf. Acessado em 03/06/2018.

Ainda, na indústria de máquinas agrícolas, quatro corporações controlam mais de 54% do mercado: a estadunidense John Deere, a holandesa CNH, a japonesa Kubota e a também americana AGCO.

Além do mercado concentrado de matéria-prima para as produções agrícolas, é preciso ressaltar que mesmo no setor da pequena produção rural, como por exemplo, no cultivo de hortifrutigranjeiros, o capital financeiro também atua a retirar a independência do pequeno produtor do campo. Nesse caso específico, o principal mecanismo de exploração se dá por meio da concessão de créditos rurais.

Se por um lado o pequeno agricultor tem agora sua gleba para o trabalho, por outro a produtividade dessa terra fica condicionada a uma série de tratamentos específicos, como a aquisição de fertilizantes, instrumentos e maquinários essenciais de trabalho agrícola. Esses investimentos são assumidos pelos camponeses por meio dos créditos rurais, que empurram o trabalhador rural a um ciclo vicioso de empréstimos com o setor bancário. Segundo dados apresentados pela Câmara dos Deputados⁹, os produtores rurais possuem um débito de cerca de 280 (duzentos e oitenta) bilhões de reais com o setor financeiro público e privado.

Nesse contexto, é interessante explicitar que em janeiro de 2018, o governo brasileiro publicou a Lei n. 13.606/18, cujo objetivo foi instituir o Programa de Regularização Tributária Rural (PRR) na Secretaria da Receita Federal do Brasil e na Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, uma lei de parcelamento e anistia de dívidas rurais especialmente voltada para os grandes proprietários agroindustriais do país, ao passo que o agricultor familiar ainda continua sofrendo com os juros abusivos e renegociações absurdas promovidas pelos bancos setoriais, mas sobretudo pelo antigo mecanismo das trocas desiguais que segundo Carneiro (2014, p. 85):

Como se sabe, no Brasil, o padrão de acumulação centrado no setor urbano industrial tem se viabilizado, em parte, pelas transferências dos excedentes gerados na agricultura. Estas transferências ocorrem por diversos mecanismos, como: tabelamento de preços dos alimentos, confisco cambial, manipulação da taxa de câmbio, preços dos insumos acima dos preços de produção, o que é possibilitado pela crescente oligopolização das indústrias produtoras de insumos e equipamentos agrícolas. (CARNEIRO, 2014, p.85).

Então, perguntamo-nos onde se encontra esta autonomia que os trabalhadores rurais acreditam tanto ter, se mesmo sendo titulares de uma gleba de terras esta ainda é escrava dos perversos mecanismos criados pelo capital financeiro por meio da agricultura capitalista (modelo do agronegócio)?

Não existe independência, tampouco autonomia desses trabalhadores. O sistema capitalista de exploração da força de trabalho camponesa se reinventa e mantém o camponês como classe dominada: ora não possui terra para o trabalho, ora possui terra que não pode ser livremente trabalhada.

⁹ Dados obtidos por meio dos seguintes sítios eletrônicos: Câmara dos Deputados disponível em <http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/noticias/AGROPECUARIA/550822-CAMARA-APROVA-PARCELAMENTO-DE-DIVIDAS-DE-PRODUTORES-RURAI.html> e Canal Rural disponível em <http://www.canalrural.com.br/noticias/rural-noticias/divida-produtores-rurais-com-bancos-chega-280-bilhoes-72933>. Acessados em 04/06/2018.

É esta, infelizmente, a lógica atual do direito de acesso às terras no Brasil e que, diretamente, reflete no direito à educação dos trabalhadores rurais.

Para se compreender como todo este sistema de exploração se articula, é necessário um aporte emancipatório dos trabalhadores rurais que consiga neles esclarecer, a partir de uma visão crítica, de que seus direitos fundamentais são constantemente ameaçados e violados e que a luta de classes no campo ainda precisa ser realizada.

Para que isso seja possível, um dos principais instrumentos aliados aos trabalhadores é uma educação libertadora (FREIRE, 1997) que tenha como objetivo:

Desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Na verdade, esse não é objetivo dos opressores que tentam manter, por meio da educação bancária, a reprodução da consciência ingênua, acrítica. Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são vistos como “corpos conscientes”, e se tem convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, construída a cada instante, cujo processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 50).

Afonso, Carneiro e Mesquita (2015, p. 1548) expõem que os programas de educação fortalecem a política de Reforma Agrária e nesse processo contraditório “vai encontrar no PRONERA forte aliado na operacionalização ações que contribuam para a permanência dos assentados, bem como o sucesso dos assentamentos”. No entanto, alertam “que as tensões internas e externas vivenciadas na implantação do Programa [Pronera] serão desafios constantes a serem superados por ocasião da realização das atividades propostas”.

É por isso que essas conquistas representam um dos mais importantes resultados de lutas dos trabalhadores do campo contra o sistema exploratório da agricultura capitalista, pois será essa nova geração de profissionais que tiveram acesso à educação libertadora, que contribuirá na defesa da classe trabalhadora do campo e difundir o pensamento crítico em face da alienação que os aflige.

CONSIDERAÇÕES

Uma pesquisa, seja ela de qual natureza for, não se esgota em si mesma. Temos uma continuidade do nosso objeto, sobretudo nas ciências humanas, em que a própria história da sociedade demanda novas perspectivas, análises e olhares sobre um trabalho científico. É por essa razão que não pretendemos tratar esta pesquisa como um caso acabado, pelo contrário, as considerações a seguir postas têm por pretensão possibilitar que este trabalho de doutoramento se desenvolva cada vez mais.

No decorrer desta pesquisa, tratamos da correlação histórica entre as políticas públicas agrárias e as educacionais, e de como essas inter-relações influenciaram os movimentos sociais do campo a lutar pela por seus direitos sociais, em especial o direito à educação.

A relevância dessa compreensão se torna bastante atual, sobretudo diante do contexto social e político que o Brasil se encontra desde ano de 2016 (Governos dos Presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro). Educação não é mais prioridade nas ações no MEC, o campo, o espaço rural, a terra, o meio ambiente equilibrado e todos que deles sustentavelmente vivem não têm mais proteção aos comandos das recentes políticas de governos.

E, justamente nesse caminho tão perverso que a tutela pelos direitos sociais se direciona nos dias de hoje, sobretudo para grupos historicamente alijados de seus direitos essenciais, tais como os agricultores familiares, ribeirinhos, indígena, quilombolas, povos tradicionais dentre outros.

Percebemos que a história das políticas públicas para o campo e para a educação revelam o intencional objetivo de não conceder o direito de acesso às terras e nem à educação aos trabalhadores rurais e demais povos do campo.

E qual a razão disso? Será simplesmente porque as explorações realizadas pelas elites agrárias brasileiras precisam manter o trabalhador rural como mão-de-obra explorada? A resposta a essa indagação se mostrou muito mais complexa no decorrer de nossa análise.

De fato, manter o trabalhador rural distante dos meios de produção e do acesso à educação é uma estratégia de massificação de mão-de-obra, porém as razões de tratar o direito de Reforma Agrária e o da Educação como ameaças estão ligados à própria manutenção da superestrutura do capital.

O ciclo vicioso de exploração comandado pelas elites desse país e, que direcionam as políticas do nosso Estado, mantém um especial controle sobre os direitos de Reforma Agrária e Educação porque a democratização desses bens da vida representaria a quebra de todo o sistema das explorações do capital, que assim o faz desde os tempos de escravatura até os dias atuais.

Retomamos aqui a posição de José de Souza Martins, ao nos explicar que “o cativeiro da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje. Ele condenou a nossa modernidade e a nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista” (MARTINS, 2013, p.3).

Nessa perspectiva, nosso país se desenvolveu a partir de um longo processo histórico de subjugação e exploração do trabalhador pela classe dominante, sobretudo por meio de uma série de mecanismos

expropriatórios do direito de acesso à terra, que tem suas origens desde o colonialismo de exploração pelos europeus até a atualidade, por meio das políticas de favorecimento de financiamentos para o agronegócio, anistias tributárias para latifundiários e políticas de endividamento do pequeno e médio agricultor:

Portanto, na estruturação de nossa sociedade, terra é poder e permite a acumulação de capital e propicia mecanismos exploratórios em desfavor da classe trabalhadora tão caros às elites do país.

E como a Educação aparece nesse contexto? Ora, o acesso à Educação que efetivamente liberta e emancipa o indivíduo, tem a finalidade de desenvolver uma consciência crítica apta a revelar como as ideologias da opressão capitalista desenham a realidade social. (FREIRE, 2008).

O direito de acesso aos mais altos e diferentes níveis de Educação é velado pelas elites brasileiras como um privilégio e, por isso, não deve ser democraticamente estendido a todos. Manter o trabalhador na ignorância sobre a realidade exploratória em que ele se insere é uma necessidade do sistema capitalista e, por isso, Educação não é para todos, é para poucos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Lúcia Helena Rincón; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Educação do campo e a formação de professores: Pedagogia da terra**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, p. 1544-1557, Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; SILVA, C. Perdígão Gomes da. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Ed. Vozes 7 edição, 2011.
- BRANFORD, Sue. ROCHA, Jan. **Rompendo a Cerca: A História do MST**. Tradução Rubens Galves Merino. São Paulo: ed. Casa Amarela, 2004.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. ECCOS, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.
- CAMARGO, A.A. **A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964)**. In: FAUSTO, B. O Brasil republicano: Sociedade e Política (1930-1964). São Paulo. Difel, 1983.
- CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A Revolta Camponesa de Formoso e Trombas**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014.
- CAVALCANTE, José Luiz. **A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra**. Revista Histórica, São Paulo, ano, v. 1, p. 1-7, 2005.

Guilherme Martins Teixeira Borges

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) e Mestre em Direito Agrário (UFG/2014), Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Professor de Direito na Uni-Anhanguera (Centro Universitário de Goiás) e Faculdade Nossa Senhora de Aparecida - FANAP. Pesquisador na área de Direito Privado, Criminologia, Políticas Públicas, Educação e Movimentos Sociais. Professor Universitário e Advogado.

Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4209790T6>

Email:

g.martins.borges@hotmail.com

- CHAUÍ, Marilena. **Ideologia e educação**. Educação e Pesquisa [online], vol.42, n.1 e p.245-258, 2016.
- DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 2012.
- FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação “bancária” e educação libertadora**. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 61-78, 1997.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008
- GENTILI, Pablo. **Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século**. _____. A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, p. 117-130, 1998.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.
- GOLDSTEIN, Gisela Taschner. **Trabalho e dominação no capitalismo monopolista: um esboço de sistematização**. Revista de Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1986.
- IPES-Food. **Too big to feed: Exploring the impacts of mega-mergers, concentration, concentration of power in the agri-food sector**. Disponível em http://www.ipes-food.org/images/Reports/Concentration_FullReport.pdf. Acessado em 03/06/2018, 2017
- KRISCHKE, Paulo José. **A Igreja e as crises políticas no Brasil**. Petrópolis/Rio de Janeiro:Vozes, 1979.
- MAIA, Claudio Lopes. **Os Donos da Terra: a disputa pela propriedade e pelo destino da fronteira-a luta dos posseiros em Trombas e Formoso 1950/1960**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em História)-Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal de Goiás, 2008.
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013
- PESSOA, Jadir (org.) **Extensões do rural e educação**. In: Educação e ruralidades. Goiânia: Editora UFG, 2007.
- MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Revista Pro-Posições v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. São Paulo, 2014.
- MORISSAWA, Mitsue. **A História de Luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto,1993, n. 4, p. 15-30, 1993.
- SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. In: II Conferência Nacional de Educação do Campo. 2004. Disponível em <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/17/f1098linha-do-tempo-da-educacao-desenvolvida-no-espao-rural-no-brasil.pdf>. Acessado em 23/08/2017, 2004.
- SIQUEIRA, José do Carmo Alves. **Direito como efetividade e luta pela terra no Brasil** (Tese de doutorado em Direito, Estado e Constituição). Brasília: UnB, mimeo, 2016.
- ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.
- STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional -1500-1960** / João Pedro Stedile (org) ; Douglas Estevam (assistente de pesquisa)--2. ed.--São Paulo: Expressão Popular, 2011.