



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ISABEL MARTILIANO DA SILVA

**AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHADOR RURAL:
particularidades de Alagoas do século XIX à Contemporaneidade**

Maceió - Alagoas
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ISABEL MARTILIANO DA SILVA

**AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHADOR RURAL:
particularidades de Alagoas do século XIX à Contemporaneidade**

Monografia apresentada à banca examinadora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito final para a obtenção de título de **Licenciada em Pedagogia**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças de Loiola Madeira

Maceió - Alagoas
2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Lucia Lima do Nascimento – CRB-4 - 1537

S586p Silva, Isabel Martiliano.

As propostas de formação para o trabalhador rural: particularidades de Alagoas do século XIX à contemporaneidade. / Isabel Martiliano da Silva. - 2021.

81 f

Orientadora: Maria das Graças de Loiola Madeira.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) –
Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 77-81.

1. História da Educação. 2. Formação do trabalhador rural. I. Título

CDU: 37 (091)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ISABEL MARTILIANO DA SILVA

AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHADOR RURAL: PARTICULARIDADES DE ALAGOAS DO SÉCULO XIX À CONTEMPORANEIDADE

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

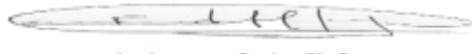
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 13/07/2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora



Profa. Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira (CEDU/UFAL)



Prof. Dr. Cícero Ferreira de Albuquerque (PALMEIRA DOS ÍNDIOS/UFAL)



Prof. Dr. Wilson Correia Sampaio (CEDU/UFAL)

À minha mãe (In memoriam).

Agradecimentos

Agradeço a minha mãe pelo apoio que recebi e pela fé que ela depositou em mim ao longo de sua breve, difícil e significativa vida. Ao meu pai, por me dar as condições de poder estudar até que conseguisse eu mesma provê-las. Aos meus irmãos e minha irmã, Nadja, por fazer por eles o que eu não posso. Ao meu tio, Benedito, pelo suporte sem o qual eu não conseguiria dar continuidade aos estudos durante a graduação. Ao meu companheiro Rubem, que me auxilia em tudo o quanto for possível, e a sua família, que agora também é minha - em especial a Isa, minha sogra, que nos serve de inspiração e é exemplo de força. Ao amigo Teco e sua boa vontade de ajudar. Ao professor Cícero, por suas produções que me serviram de referência e a professora Loiola, a quem sou profundamente grata, por me dar um norte e acreditar em minha capacidade de desenvolver este estudo quando eu não sabia como dar seguimento a ele. Aos trabalhadores e trabalhadoras que lutaram e lutam diariamente, seja no cotidiano do trabalho ou na articulação política, para que tenhamos uma vida digna.

Era assim, era assim, sim, sim, sim.

No nascer do dia meu pai ia

E na morte do dia ele vinha.

Ele trazia sempre o suor no rosto,

o corpo cansado e nada no bolso

[...]

Hoje eu que saio

Sou eu que trabalho

Conheço a dureza de toda essa vida.

Pai de família, pai de família

[...]

Hoje é assim, hoje é assim, sim, sim, sim

Trago sempre o suor correndo no rosto

O corpo cansado e nada no bolso.

(HEREDITÁRIO, de Edson Gomes)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as propostas de formação escolar para a população rural e trabalhadores do campo no Brasil com particularidade em Alagoas a partir dos anos de 1840 até o século corrente. O texto percorre desde as primeiras propostas lançadas pela elite agrária, enfrentando um debate que ia desde a permanência da mão de obra escrava à preocupação em formar um trabalhador que se ajustasse as ideias liberais chegadas da Europa, tendo por base os discursos do parlamentar e ministro do Império João L. Cansação de Sinimbu, Diegues Junior e Craveiro Costa. A leitura das fontes disponíveis teve em Marx, Antonio Gramsci e Paulo Freire seus principais autores, portanto, o método de investigação foi o Materialismo Histórico Dialético, que permitiu constatar as contradições da proposta da elite agrária com a realidade vivida pelos trabalhadores. Foi discutida também a pedagogia da Extensão Rural e a assistência técnica para o campo no Brasil a partir da década de 1950. Alguns apontamentos foram elaborados a respeito da trajetória da luta pela terra e construção do que se constituiu Educação do Campo, sua pedagogia e objetivo. A discussão aponta para a negação da possibilidade de mobilidade social nas propostas de formação do trabalhador rural no Brasil, considerando os pressupostos de Antonio Gramsci e de Paulo Freire. Os referidos autores foram fundamentais na crítica ao modelo de ensino centrado no desenvolvimento econômico em detrimento dos processos de humanização dos seres humanos, em particular, os trabalhadores em Alagoas. Por fim, o sistema de ensino da cidade da zona da mata alagoana, Atalaia, foi apreciado como uma tentativa de compreender os desdobramentos das medidas adotadas no decorrer da organização do ensino público nacional brasileiro em uma escala menor, mas considerando suas relações com o campo mais amplo de estudo, como orienta o método de pesquisa selecionado para este estudo. Neste sentido, as discussões de Albuquerque (2009) auxiliaram apresentando elementos do universo rural do Município, e a forte ligação com a discussão aqui desenvolvida.

Palavras-chave: Formação do trabalhador rural; Alagoas; História da Educação.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar y discutir las propuestas de educación escolar para la población rural y los trabajadores rurales en Brasil con particularidad en Alagoas desde la década de 1840 hasta el siglo actual. El texto parte de las primeras propuestas lanzadas por la élite agraria, frente a un debate que iba desde la permanencia del trabajo esclavo hasta la inquietud por formar un trabajador que se ajuste a las ideas liberales que venían de Europa, a partir de los discursos del parlamentario y ministro. de Império João L. Cansanção de Sinimbu, Diegues Junior y Craveiro Costa. La lectura de las fuentes disponibles tuvo a Marx, Antonio Gramsci y Paulo Freire como sus principales autores, por tanto, el método de investigación fue el Materialismo Histórico Dialéctico, que permitió verificar las contradicciones entre la propuesta de la élite agraria y la realidad vivida por los trabajadores. . También se discutió la pedagogía de Extensión Rural y asistencia técnica para áreas rurales en Brasil desde la década de 1950 en adelante. La discusión apunta a la negación de la posibilidad de movilidad social en las propuestas de formación de trabajadores rurales en Brasil, considerando los supuestos de Antonio Gramsci y Paulo Freire. Estos autores fueron fundamentales para criticar el modelo de enseñanza centrado en el desarrollo económico en detrimento de los procesos de humanización de los seres humanos, en particular de los trabajadores de Alagoas. Finalmente, el sistema educativo de la ciudad en la zona forestal de Alagoas, Atalaia, fue apreciado como un intento de comprender las consecuencias de las medidas adoptadas durante la organización de la educación pública nacional brasileña en menor escala, pero considerando sus relaciones con el campo. estudio más amplio, como guía del método de investigación seleccionado para este estudio. En este sentido, las discusiones de Albuquerque (2009) ayudaron al presentar elementos del universo rural del Municipio y la fuerte conexión con la discusión desarrollada aquí.

Palabras clave: Formación de trabajadores rurales; Alagoas; Historia de la educación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO II. A INSTRUÇÃO DAS MASSAS NA PROPOSTA LIBERAL REPRESENTADA POR SINIMBU	17
1. A proposta de <i>instrução primária</i> de Sinimbu (1843): limites e possibilidades	19
2. As propostas dos donos da grande lavoura nos congressos agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife (1878)	37
3. As propostas de instrução rural no início do século XX	41
CAPÍTULO III. AS PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR RURAL	47
1. Escola, trabalho e movimentos sociais do campo (1930-1984).....	47
2. Educação do Campo: pressupostos pedagógicos.....	62
3. Atalaia/AL - Trabalho, moradia, mobilidade social e formação.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito discutir a história das propostas de formação do trabalhador rural no Brasil desde o século XIX e os seus desdobramentos contemporâneos em Atalaia (AL). A ideia de educação para a classe trabalhadora presente nessas propostas servirão de base para analisar até que ponto o ensino oferecido aos trabalhadores rurais desde o final do século XIX deixou suas marcas no modo de “educar o campo” ao longo do processo de organização do ensino no país e como o decorrer deste processo pode ter impactado a mobilidade social dos trabalhadores do campo.

De acordo com Pereira (1974):

A mobilidade social está intimamente relacionada com o processo de desenvolvimento econômico. Mais amplamente, está relacionada com o processo de racionalização econômica e social, representado pelo surgimento do capitalismo e pela conseqüente crise dos sistemas sociais tradicionais. As sociedades tradicionais, quando ultrapassam o nível das comunidades primitivas (e até um certo ponto, mesmo nesse nível) organizam-se em sistemas de estratificação rígidos, em que poder e privilégio são prerrogativas familiares, que nascem com os indivíduos e se transmitem a seus filhos. [...] A Revolução Comercial e depois a Revolução Industrial, a emergência do capitalismo e a conseqüente prevalência de uma ideologia liberal tiveram, entre outros, um sentido eminentemente racionalizador do processo social. A burguesia emergente colocava em questão a rigidez da estratificação social, em defesa de seu próprio interesse de subir socialmente (p. 89).

Com a revolução industrial surgiu o conceito de desenvolvimento econômico e, junto a ele, a possibilidade da garantia de certo grau de mobilidade para aqueles considerados “mais capazes”; o que justifica a motivação para o trabalho com vistas às posições de maior prestígio social. Segundo Pereira (1974, p. 93), o capitalismo fez surgir um sistema de classes sociais em função do esgotamento das “velhas tradições”, das leis e da ideologia que legitimava o feudalismo, por meio da emergência da burguesia como classe dominante. As classes sociais, a partir de então, são legitimadas pelas relações econômicas e “nesses termos, a estratificação social tem como critérios básicos de legitimação a propriedade, a renda monetária e a atividade econômica ou profissão”. Dessa forma, todo um sistema de privilégios sociais é estabelecido pelas classes mais altas em relação às mais baixas [...] Na sociedade capitalista o poder político deriva em grande parte, embora não exclusivamente, do poder econômico. Deriva, portanto, da propriedade da renda e da profissão. [...] Esquemáticamente, portanto, temos propriedade, renda e ocupação que definem classe social e poder [...] que, por sua vez, definem prestígio social. (PEREIRA, 1974, p. 96)

Parto do pressuposto de que a educação escolar é capaz de promover o ser social a níveis mais elevados de consciência de mundo, de capacitação para o trabalho e, conseqüentemente, de melhorias na qualidade de vida. Em consonância com o trabalho, consegue transformar para melhor em algum grau o quadro social em todo meio que nela se propuser “investir”. Nessa perspectiva, nosso objeto aponta para a mobilidade ascendente, em que a ampliação do tempo de estudo formal permite aos filhos de famílias pobres conseguirem profissões de maior prestígio social e com melhores salários. Isso por que a renda é um elemento importante na aferição da mobilidade social e ela vai depender da ocupação profissional.

O processo de escolarização e mobilidade social no campo tornou-se uma área de interesse de estudos/pesquisa a partir do momento em que relatei o que aprendi no decorrer da disciplina eletiva de Educação do Campo, do Curso de Pedagogia, às experiências que tive ao longo do meu desenvolvimento, desde o âmbito familiar.

Enquanto filha de trabalhadores do campo semianalfabetos da periferia rural de Atalaia, município alagoano economicamente dominado pela elite agrária e latifundiária (que até então detém o poder político), não imaginei temática mais contundente a ser tratada; uma vez que a história das populações pobres do campo no Brasil reflete a história das gerações anteriores à minha e permaneço a ela ligada; não somente pela tradição da cultura camponesa¹ que compõe minha base formativa, mas pela reprodução de uma realidade que já deveríamos ter superado.²

Outro elemento que me levou à escolha do tema foi a percepção do quanto a população pobre do meio rural no Nordeste brasileiro parece ter vivido de maneira “anacrônica”, isto é, em atraso, ou de certo modo, alheia aos processos de modernização iniciados no Brasil a partir do final do século XIX, se compararmos ao desenvolvimento social e econômico que ocorre quase de modo paralelo no espaço urbano-industrial ou a forma desigual como os resultados das ações “progressivistas” chegam até as populações rurais ou urbanas, de acordo com a estratificação social. O que não significa que o campo seja em si um lugar de atraso, ao contrário, “o advento da indústria, apesar das particularidades que cada acontecimento histórico reserva para si, na Europa e no Brasil, está [...] intrinsecamente associado ao desenvolvimento do campo.” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 44). Ao falar em atraso, me refiro às condições materiais, de trabalho e, em certo

¹ Ler *Campesinato e Migração em Alagoas*, de Cícero Ferreira de Albuquerque (2017).

² Refiro-me à super exploração dos homens e mulheres do campo pelo capital agrário; da degradação de sua educação e modo de vida a serviço da manutenção dos privilégios históricos da elite brasileira.

grau, de concepção de mundo por parte dos grupos economicamente desfavorecidos que não tiveram acesso ao mundo do conhecimento sistematizado. Quanto à “alienação”, diz respeito a como esses grupos operaram, por meio do seu trabalho, o progresso econômico do país, ao mesmo tempo em que ficaram de fora tanto da idealização do projeto de uma “nova” sociedade quanto do “bem-estar social” que tais transformações visam produzir. Um exemplo muito claro desta relação desigual e ultrapassada, do ponto de vista do desenvolvimento humano, é o fenômeno do *sistema de moradias*, abordado no livro *Cana, Casa e Poder* (2009), do professor Cícero Ferreira de Albuquerque. Nele, entre outros processos, Albuquerque conta como se davam as relações de trabalho e de poder entre empregadores e empregados no interior das propriedades rurais, com foco em Alagoas, a partir do fim da legalidade do trabalho escravo.

De acordo com Albuquerque (2009, p. 67), ao mesmo tempo em que “uma importante parcela dos ex-escravos passou a viver da agricultura de subsistência realizada em terras devolutas, outra parte, somada aos mestiços e outros pobres, foi incorporada ao universo privado sob precárias condições de existência.” Para o autor, a instituição das relações de moradia [...] correspondeu a um estágio particular do processo de acumulação capitalista da economia brasileira em que se continham as despesas e maximizavam-se os lucros na plantação de cana e produção de açúcar para consumo interno e exportação. “Nesse sentido, o sistema de moradias se revelou um importante instrumento para manter um exército de mão de obra disponível no interior das fazendas e dos engenhos, evitando um colapso na economia local.” Assim, desde o início, a “*moradia de condição*” era parte de uma estratégia de imobilização da mão de obra dentro dos limites do engenho (ALBUQUERQUE, 2009, p. 68).

Meus pais viveram sob tais condições até pouco depois do meu nascimento e contavam que na época, para eles, a educação aparecia enquanto possibilidade remota que se encerrava na dificuldade de manter a rotina escolar por causa do trabalho que demandava jornada diária integral. Para os filhos, a escola sequer era lembrada e começamos a estudar por causa da mudança para o centro do Município. Quando fomos matriculados pela primeira vez, em 1997, eu tinha 6 anos e meu irmão mais velho tinha 12. Ele não chegou a frequentar as aulas e os demais mal concluíram o ensino fundamental. Nessa época meu pai empregou-se em uma usina e minha mãe já não podia trabalhar fora por causa dos filhos. Eu lembro de vê-la treinando a escrita do seu nome para não precisar “melar o dedo” quando fosse assinar documentos. Para ela, assinar com a digital era

motivo de vergonha. Isso me fez em parte compreender a importância da alfabetização para as pessoas oriundas do meio em que cresci.

Ainda na infância, convivi com vizinhos que tiravam seu sustento da roça cultivada em um assentamento da Reforma Agrária e, como se diz na linguagem popular, ainda nem me entendia por gente, quando passei a compreender a importância do *campesinato* na vida daquelas pessoas. Durante o ensino médio testemunhei companheiros de turma abandonarem a escola para trabalhar nas safras de cana das usinas daqui (de Alagoas) ou alternarem entre as safras no Sudeste.³ Dificilmente eles conseguiam completar o ano letivo. Alguns retornavam nos anos seguintes e se deparavam com a mesma situação. Precisavam começar tudo de novo até que finalmente desistissem de estudar ou de continuar morando em Alagoas⁴.

De acordo com Gramsci (1999, p. 95), há grupos sociais [...] que, em determinados aspectos, exprimem a modernidade mais desenvolvida e em outros manifestam-se atrasados com relação à sua própria posição social, sendo incapazes, portanto, de agir com completa autonomia histórica. Gramsci propôs uma análise crítica da realidade centrada em uma *concepção dialética da história*⁵, e “desenvolveu alguns paralelos, os quais demonstram a lógica dialética. Os paralelos desenvolvidos pelo autor foram: progresso e devir, quantidade e qualidade, teoria e prática, estrutura e superestrutura.” (FERRONATO, DANTAS JUNIOR e FIGUEIREDO, 2020, p. 5). Ressalto a importância que Gramsci atribuiu à unidade entre teoria e prática, uma vez que

Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se nesse sentido: de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando- à máxima potência, ou então, dada certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que essa teoria seja colocada em ação. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. (GRAMSCI, 1995, p. 51-52).

A leitura de Gramsci foi de extrema importância ao longo da graduação, pois foi a partir do estudo dos *fundamentos filosóficos da educação*, sob a orientação do professor

³ Ler relatório da ONG Repórter Brasil, *O Brasil dos Agrocombustíveis* (2009), em que se discute os impactos da lavoura sobre a terra, o meio e a sociedade. Disponível em https://www.reporterbrasil.org.br/documentos/o_brasil_dos_agrocombustiveis_v3.pdf

⁴ Um dos meus irmãos foi para Limeira/São Paulo trabalhar nas safras de cana e de laranja e nunca retornou. Ele não continuou os estudos que interrompeu aqui. Quando viajou, cursava a antiga oitava série. Com o tempo ele largou o trabalho no campo e foi para a zona urbana trabalhar na construção civil.

⁵ Título do livro de Gramsci estudado durante a disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação e referência para este trabalho.

Wilson Correia Sampaio, que estabeleci meu primeiro contato com *teorias pedagógicas revolucionárias*, do ponto de vista da luta de classes subalternizadas, por autonomia.

Neste mesmo caminho, é impossível não recorrer a Paulo Freire e a *Pedagogia do Oprimido*, na medida em que abordo as concepções e os ideais de escola para as massas sob a perspectiva da educação para o trabalho, ambos instrumentos de aprimoramento do ser humano e do meio ambiente. De acordo com Freire (1979), o homem sendo um ser de relações é capaz de transformar a natureza com seu trabalho, e essa transformação que se separa do homem, passa a constituir seu mundo. De modo que o mundo da cultura se prolonga no mundo da história. Dito isto, recorreremos a Paulo Freire, suas considerações e metodologia em torno da educação popular e formação escolar como um caminho de emancipação do homem para o livre exercício de sua cidadania plena. Neste sentido, é importante esclarecer o conceito de educação popular, pois é nesse movimento pedagógico que a *educação como prática da liberdade* ganha enfoque no cenário nacional contemporâneo como um caminho possível à tomada de consciência da massa de trabalhadores; considerando seus conhecimentos prévios, subjetividade e capacidade de conduzir sua existência.

De acordo com Marisa Bittar e Ferreira Junior (2009, p. 101), “considerando o método (materialismo histórico dialético) criado por Marx, toda e qualquer formação social historicamente dada pode ser investigada com base em três categorias fundamentais: o singular, o particular e o universal.” Deste modo,

As instituições (no nosso estudo, a escola) como fenômenos singulares, só existem historicamente no interior de uma determinada formação econômico-social. Por sua vez, a formação econômico-social não é um simples conglomerado de indivíduos ou agregado mecânico de fenômenos sociais independentes, mas é estruturada com base em um determinado sistema social que forma um todo, isto é, uma totalidade histórica. Neste sentido, cada um dos seus componentes societários não deve ser considerado em si mesmo isoladamente, mas unicamente em conexão com outros fenômenos sociais, pois cada um deles desempenha certo papel específico no funcionamento e desenvolvimento da sociedade; por conseguinte, estabelecem, por meio de mediações complexas e contraditórias entre eles, o sentido de realidade concreta que configura qualquer totalidade historicamente constituída. Assim, podemos afirmar que toda formação econômico-social é sempre um determinado tipo de [...] sistema social integral que, portanto, funciona e se desenvolve segundo as suas leis específicas, na base do respectivo modo de produção que lhe garante, a um só tempo, tanto a existência material como a espiritual. (BITTAR e FERREIRA JUNIOR, 2009, p. 502-503, *grifo nosso*)

Por esta razão, devemos considerar as relações humanas e entender as regularidades desse movimento que é pautado em relações de classes, portanto, movido pela contradição, carregado de tensões histórico-sociais. Todo o conhecimento de uma realidade parte do imediato, do empírico que passará por um tratamento de análise teórica,

um processo de abstração, para então retornar, e compreender a realidade com outros níveis de consciência. O mais para o pesquisador tendo o método do materialismo histórico como escolha central é conhecer a natureza do movimento das relações humanas, identificar suas regularidades, suas contradições, e confrontar com um campo teórico, pois o real não se encontra no imediatamente dado. A aparência não informa necessariamente aquilo que está no núcleo do real, ele não se esgota no imediato.

O papel do pesquisador, é ir além da aparência, do imediatamente dado (lembrando que a aparência não é algo “desprezível” ou “menos valioso” que a essência) pois ele é o ponto de partida e de chegada de qualquer investigação que pretenda entender o real nas suas múltiplas determinações. Conhecer que o real se opera por “sombras e luzes”, ou, o imediato e a essência. Em outras palavras, a aparência tanto revela quanto encobre a realidade. Para este estudo, os discursos convincentes dos liberais nas propostas de formação dos trabalhadores camponeses podem ser compreendidos como o imediatamente dado, mas, para compreender as matrizes, as intenções desses discursos, é necessário colocá-lo para análise a partir de elementos mais amplos, fora do tempo e do espaço de sua origem, no caso, Alagoas dos séculos XIX e XX. Qual a natureza do movimento que direciona aqueles propósitos? Onde estão suas reais matrizes? É nesta direção que o estudo pretende percorrer para avaliar historicamente a formação escolar dos trabalhadores do campo. Embora se compreenda que a teoria não é uma fotografia da realidade ou a reprodução dela, mas que dela se poderão extrair elementos para compreender a realidade ou o seu movimento efetivo. Por isso que o apoio de autores como Gramsci, Freire e Albuquerque (2009) será fundamental na crítica às propostas de *instrução*⁶ do trabalhador camponês organizadas pelos intelectuais conservadores e liberais da elite agrária brasileira desde o início do século XIX até a Contemporaneidade.

As tentativas de *instruir*⁷ a mão de obra agrária fez com que o Brasil investisse em políticas de *extensão rural*, quando a realidade brasileira pedia reforma agrária. O problema é que Reforma Agrária não combina com a acumulação capitalista monocultora implantada no Brasil.

Para a parte inicial do texto, no capítulo II, analiso a proposta de instrução primária de massa no discurso de 1843 de João Lins Vieira Cansção de Sinimbu, Ministro da

⁶ Termo datado, da época descrita no capítulo II, em que a formação dos trabalhadores era tratada como instrução para o trabalho. *Instrução* aparece ao longo do texto quando reflito as ideias dos intelectuais contemporâneos desta época.

⁷ Instruir expressão utilizada pela elite intelectual dos séculos XIX e XX para se reportar ao ensino de conteúdos, neste sentido, instruir, instrução tem um sentido de dar instruções, conteúdos operativos.

Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Império, de uma sessão onde se discutia o orçamento das pastas ministeriais. Um dos primeiros registros analisados foi o congresso agrícola do Rio de Janeiro e o do Recife, realizados em 1878, abordados no artigo *Congresso Agrícola do Rio de Janeiro e Congresso Agrícola de Recife* (2013), de Maria Isabel de Moura Nascimento e Manoel Nelito Matheus Nascimento, publicado na Revista HISTEDBR *on-line*.

Outro documento analisado e que se articula com as ideias discutidas no Congresso Agrícola e as concepções de Sinimbu é o *Programa de Escola Profissional Rural*, elaborado por Manoel Baltazar Pereira Diégues Junior em 1877, solicitado pelo *Comício Agrícola do Quitunde e Jetituba*, em Pernambuco. O plano de Diégues Junior foi discutido na Dissertação de Mestrado de Izabela Cristina de Melo Santos, *Manoel Baltazar Pereira Diegues Junior e o ensino em Alagoas (1870 - 1880): a instrução do trabalhador rural* (2016). Foram analisados outros documentos de dois alagoanos: de João Craveiro Costa (1927), que consta na *Revista de Ensino de Alagoas* (órgão oficial da diretoria da instrução pública do Estado de Alagoas) e o discurso de Fernando de Azevedo, onde ele discorre a respeito de um modelo de escola que obedece a uma legislação moderna, considerado mais útil à sociedade. No referido periódico analisamos o “liberalismo científico” dos intelectuais oriundos da elite agrária e urbana.

Tal conjunto de publicações pode ser compreendido como documentos históricos que precisam ser localizados em seu contexto histórico, articulados a seus autores, sempre considerando seus vínculos ideológicos, econômicos, culturais e políticos mais amplos. Portanto, a escolha do método do materialismo histórico dialético orienta para uma leitura de contextos gerais. Embora esses materiais tenham uma marca local, mas suas propostas e propósitos obedecem a contextos internacionais e históricos. Neste sentido, não se alcança de forma contundente uma análise crítica apenas pela via do fragmento, do micro, o método orienta que todo fragmento de documento e de fonte encontra-se enredado em estruturas mais amplas e históricas, nacionais e internacionais.

As propostas de *instrução rural* apresentadas no capítulo II partem de intelectuais alagoanos que, após o contato com experiências estrangeiras, viram-se impelidos pelo dever que consideravam inerente ao ideal de sociedade desenvolvida, propagandeado entre a oligarquia agrária ainda no Brasil Império, a formular respostas às crises sociais e econômicas que perpassavam a educação. Mais que a concepção do dever para com o país, a necessidade de educar a “massa de manobra” da elite agrária era uma medida imposta pelas adaptações no mundo do trabalho e eram cada vez mais urgente no Brasil, pois se

entendia que o país se encontrava em atraso diante do desenvolvimento vivido nos países europeus, parâmetro para avaliar nosso nível de civilização.

A ideia de *instrução primária* proposta por Sinimbu e os demais intelectuais de seu tempo será contraposta aos ideais de escola de Antonio Gramsci e Paulo Freire. O primeiro sugere a criação da *escola unitária* para que a classe trabalhadora recebesse uma formação que lhe permitisse fazer parte da “direção” dos processos sociais e o segundo pressupõe que a educação é uma via de tomada de consciência do mundo, de si e do outro para o exercício da cidadania.

No início do capítulo III discuto brevemente as propostas de formação para o campo a partir o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e a luta sindical pela garantia dos direitos dos trabalhadores rurais concedidos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) por meio das mobilizações camponesas que deram origem às Ligas Camponesas (1945-1964).

Abordarei o conceito e a pedagogia da Extensão Rural que vem sendo implementada no Brasil desde a década de 1950 como alternativa à Reforma Agrária. Neste ponto, Freire e Gramsci subsidiarão a crítica ao modelo de ensino extensionista hierarquizado e limitador das potencialidades dos povos do campo. O ensino rural com foco na difusão e inovação de ideias e técnicas virou o centro das ações do governo como uma forma manter a organização social⁸ do Brasil e ao mesmo tempo se aproximar do desenvolvimento econômico vivido nos Estados Unidos da América e seu sistema capitalista, que no novo contexto geopolítico passa a ser nossa referência.

Na década de 1980 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) entra em cena e inicia um processo de luta por reforma agrária que vai desvendar a pauta da Educação do Campo conforme concebemos atualmente. Portanto, discorrerei sinteticamente sobre a luta dos trabalhadores rurais pela distribuição justa de terras e por condições de trabalho e de permanência nos espaços conquistados - condições ligadas ao acesso à educação.

Ao final do capítulo III abordarei o contexto da vida camponesa na região rural de Atalaia. A realidade atalaiense servirá como exemplo para ilustrar o desenrolar dos processos discutidos ao longo do trabalho. Neste ponto recorro ao livro *Cana, Casa e Poder*, do professor Cícero Ferreira de Albuquerque, que permitirá analisar a história do

⁸ Organização social de divisão de classes; separação entre cidade e campo e poderio das elites agrárias...

Município do ponto de vista do mundo do trabalho desde a instalação da primeira usina de cana no Estado de Alagoas.

CAPITULO 2 - A INSTRUÇÃO DAS MASSAS NA PROPOSTA LIBERAL REPRESENTADA POR SINIMBU

No Brasil, a organização do ensino para a classe trabalhadora ganhou enfoque na eminência do Regime Republicano, quando a oligarquia agrária se viu “encurralada” pelo ideal liberal de progresso importado dos países europeus a buscar novos rumos para a economia. Esses novos rumos exigiam uma sociedade modificada de acordo com o “novo modo de fazer política” e as relações de trabalho que as mudanças no setor produtivo criavam.

De acordo com Priore e Venâncio (2010), nos anos 1870, além do advento do republicanismo, houve uma “renovação nos horizontes intelectuais brasileiros” mediante as ideias trazidas pelos filhos da elite agrária que voltavam da Europa para o Brasil com a concepção de que a política deveria funcionar sob a regulamentação e controle do pensamento científico “ou, pelo menos, com o que até então se acreditava ser a ciência”.

Os intelectuais liberais entendiam que a escravidão era um impedimento para o Brasil conseguir alcançar o mesmo patamar de desenvolvimento social e econômico da Europa enquanto os donos da grande lavoura temiam não ter mão de obra técnica e suficiente. Havia fortes impasses entre a elite agrária e os liberais, que eram políticos e intelectuais sustentados pela grande lavoura: “Os abolicionistas foram os primeiros a defender a distribuição de terras entre os ex-escravos e a criação de escola pública para os filhos dos futuros libertos.” [...] Já para os grupos escravagistas predominantes entre os membros da elite agrária, os que defendiam tais ideias eram chamados de “apóstolos da anarquia”, rejeitando a ideia de superioridade do trabalho livre. (PRIORE e VENÂNCIO, 2010, p. 216 - 217)

A Constituição do Império de 1823 determinava que fosse garantida “a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. No entanto, não houve os implementos necessários à construção de um sistema de ensino sólido, que identificasse a sociedade brasileira da época em sua dimensão. Já a lei de 15 de outubro de 1827, relativa ao Ensino Elementar, é considerada um marco na educação imperial, passando a ser o modelo referencial a ser aplicado no ensino primário das províncias. O Ato Adicional de 1834, que determinava a descentralização do ensino, por exemplo, deixava a cargo das províncias a responsabilidade do ensino primário. De modo geral, esses primeiros indícios legais para a escolarização brasileira tiveram alguns pontos importantes como a definição de

remuneração dos docentes, currículo mínimo, admissão de professores e inclusão das meninas em determinadas escolas.

Embora houvesse tal prerrogativa de formação escolar para todos os cidadãos, restava saber quem era considerado cidadão, e qual a concepção de cidadania à época. Tal aspecto é importante ser ressaltado na medida em que, apesar da ideia da necessidade de atuação de todos os membros da sociedade em função de um projeto único de país, guiada por direitos e deveres gerais, estamos falando de uma sociedade dividida em classes, onde quem cria as leis obedece a princípios de manutenção de uma ordem que se identifica com o poder hegemônico. Nesse caso, a hegemonia do capital agrário. Acrescido a tal condição, a maioria da população se ocupava com a sobrevivência, então, o estudo ganhava pouco interesse. Resultava que as classes elitizadas tinham sempre melhores condições de formação escolar, embora a elite agrária pouco interesse depositasse no estudo até mesmo para seus filhos. Manter a grande lavoura não implicaria necessariamente escolarização. Aqueles que chegavam aos níveis secundários tinham pretensões de ingresso nos cursos superiores e se formar em prestigiados doutores de Medicina ou Direito. Pela ausência de um sistema público de ensino as letras eram destinadas efetivamente aos que podiam pagar.⁹

Destinados à elite, os colégios particulares eram internos e ganharam prestígio na segunda metade do século XIX por todo o Brasil. Aos desprovidos de bens do gênero masculino restava o aprendizado de ofícios. Com isso, diversas províncias inauguraram escolas profissionais. Uma dessas instituições foi criada em Maceió, o Colégio de Educandos Artífices (1854-1861)¹⁰ com um modelo de aprendizagem disciplinador, hierárquico e rígido, assim como era aplicado na esfera militar. Esse projeto era voltado para a população economicamente pobre, como os órfãos e moradores de rua. Lá eles aprendiam trabalhos técnicos como alfaiataria, carpintaria e sapataria, dentre outros. (SILVA, 2010).

Ao trabalhador em idade adulta, além das classes multisseriadas administradas pelos próprios professores que lecionavam, também era ofertada a possibilidade de ensino elementar por meio das escolas regimentais do Exército Nacional, que tinham como princípio instruir recrutas analfabetos. (BEISIEGEL, 2010, p. 20). O Exército Brasileiro dava seus primeiros passos rumo à profissionalização, quando o sistema tradicional de

⁹ As esparsas escolas públicas de primeiras letras eram isoladas com professores que recebiam seus proventos mensalmente e com frequente atraso.

¹⁰ Cf. Silva (2010).

recrutamento foi extinto, impedindo os filhos dos aristocratas de ocuparem postos altos assim que entravam no exército. Assim, a aristocracia se afastava gradativamente da carreira militar, popularizando-a (PRIORE e VENÂNCIO, 2010 p. 199-200). No entanto, o alcance desse empreendimento era mínimo, pois o exército brasileiro era relativamente pequeno.

Esses exemplos levam a crer nas esparsas oportunidades de instrução escolar para a classe que vivia do seu trabalho, pois ela geralmente voltava-se para as ocupações urbanas, uma vez que a mão de obra rural era composta por escravos; portanto, não necessitava de *instrução* escolar. De acordo com Leite (2002), “a Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” . (p. 14).

1. A Proposta de instrução primária de Sinimbu (1843): limites e possibilidades

Neste tópico serão apresentados alguns apontamentos a respeito da educação para o trabalhador presente em um discurso de 1843, do então Ministro Sinimbu, conforme os Annaes do Parlamento Brasileiro, de uma sessão em que se discutia questões orçamentárias. A visão de educação manifesta nas falas do Ministro expressa um tipo de consenso em seu tempo, a respeito da escola como onerosa aos cofres públicos quando destinada à classe trabalhadora, principalmente pelo investimento em longo prazo. Mas, para o parlamentar alagoano, investir no ensino primário para o povo teria ganhos expressivos para o futuro econômico e moral do País. Este será o cerne do pensamento liberal com versão mais progressista, marcada pela influência dos modelos de civilização do Norte Europeu. Dito isto, sabe-se, de antemão, que qualquer intenção que se manifeste na urgência com a qual se discutia a instrução agrícola parte da visão verticalizada de quem ocupava lugar de privilégio em uma sociedade estratificada e, de onde se origina os tributos, definem-se as regras.

A ideia de “escola” de Sinimbu será contraposta à “escola de Gramsci”, de modo que possamos compreender até que ponto essas escolas se diferenciam. Lembro que o intelectual alagoano fazia parte de um núcleo liberal de intelectuais da época. Gramsci será

um dos principais críticos a proposta de escola nos moldes liberais. O intelectual italiano desenvolve suas ideias já no século XX, de acordo com a problemática da sociedade de seu país, industrializado, e que já possuía um sistema de ensino formal, enquanto Sinimbu está situado no Brasil (particularmente Alagoas), de economia agrária dominada por donos de grande lavoura, dentro do regime de trabalho escravo até a década de 1880 (ainda no século XIX, portanto, anterior a Gramsci). O projeto de sociedade próspera e desenvolvida mediante educação de Sinimbu representa uma ideia progressista, no entanto, limitada pelo contexto histórico e pela mentalidade da época. Progressista pelo propósito de obrigar ao Estado em ofertar escola primária a toda a população, e, de preferência, uma escola homogênea, assim se formaria uma só nação, uma só mentalidade.

O Ministro iniciou seu discurso chamando a atenção para a obrigação que o governo teria de ofertar um ensino primário público. Vejamos:

[...] estou persuadido de que o governo não deve abdicar de si um encargo de tanta importância, e que pelo contrario o deve considerar como uma de suas principaes obrigações, attenta a influencia que pôde ter nos futuros destinos do paiz [...] é este um dos pontos em que eu creio que cada cidadão, cada um membro desta casa, deve diária e incessantemente elevar a voz para pedir e para recommendar que o governo imperial tome na mais seria e devida attenção, fazendo quando estiver de sua parte, procurando haver do corpo legislativo os meios que julgar necessários para organizar e estabelecer um systema que sirva de base para promover-se a instrucção, e sobretudo a instrucção primaria, em nosso paiz. (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1882)

De acordo com Sinimbu, seria a instrução publica uma das condições mais essenciais para o progresso social e o desenvolvimento econômico do país.

Sinimbu critica “o projecto de reforma da instrucção publica que contem a criação de uma universidade”, questionando qual o “grande beneficio” de tal iniciativa para o ensino das massas. A criação de uma universidade¹¹ ao invés de escolas de *instrução primária*, para ele, servia para atender “sómente aos interesses da administração, e [...] augmentar o viveiro dos pretendentes aos empregos públicos”, segundo ele, classe que *tanto concorre já para aviltar o caráter nacional, e deprime os bons sentimentos, matando as aspirações á independência individual*. Nesse viés, Sinimbu sugere um “estudo” das

¹¹ Na época a reforma proposta pelo Estado sugeria a criação de uma universidade onde seriam ministrados os cursos de Direito e Teologia na Capital . Sinimbu preocupava-se com o fato de que esta deveria localizar-se no campo, por se tratar de um lugar que dispunha das condições essenciais à formação dos jovens, já “que nessa primeira época da vida é preciso abrir as expensas da mocidade à contemplação das bellas e variadas scenas da natureza, habitual-a á vida modesta do campo, á inspiração de sentimentos nobres, ao afastamento, e á ignorância mesmo, se é possível, dos vícios que de ordinário acompanham as agglomerações das grandes populações: [...]”. (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1882) Sinimbu elogia a iniciativa mas critica a forma como seria feita, além de estar convencido de que era mais urgente profissionalizar e moralizar a população que não tinha acesso aos cursos nesse tipo de instituição.

“tendências” e “necessidades” das populações, e suprir suas demandas através da oferta de um ensino profissional.

No que diz respeito às propostas relacionadas à organização do ensino que tinham como foco as classes menos favorecidas, Sinimbu dá a entender que seus apontamentos têm solo e fundamento social na igualdade de formação dos indivíduos como um todo, pois

[...] nos governos representativos, nestes governos que impondo deveres, consagrão também muitos direitos, onde quase toda a população tem uma parte mais ou menos activa nas funções publicas, a instrucção primaria é uma condição essencialissima de sua existência e de seu desenvolvimento. [...] Um paiz que procura organizar-se deve fazer empenhos para que não exista semelhante ponto de demarcação; ora, o único meio que há para isso é derremar a instrucção primaria por toda a sua população, porque a instrucção primaria é o único vehiculo por onde as idéas elaboradas nos círculos elevados da sociedade, descendo até as ultimas classes poe todas as intelligencias em relação e accordo. (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1882)

A impressão é que a organização da *instrução primária* deveria apoiar-se em princípios de universalização, mas o conteúdo seria basicamente instrucional. A finalidade do “derramamento de instrução primária” para os habitantes era formar mão de obra especializada para o trabalho no novo mercado em ascensão de acordo com uma mentalidade que pudesse se ajustar à nova ordem econômica. Para Gramsci, tal escola criava homens-monstro, ou homens pela metade.

De acordo com Nascimento (2008),

No final do século XIX, intensificaram-se as discussões na Europa a respeito da obrigação do Estado supostamente democrático em prover uma educação pública e sobre a generalização do ensino básico. A discussão da escola como dever do Estado vinha acompanhada do debate acerca da “escola comum, única e desinteressada”, o que desvelava e fazia a crítica ao paradoxo entre a formação científica e humanista destinada à elite burguesa e a formação técnica voltada à classe trabalhadora. A consolidação da idéia de dever do Estado para com a educação estava diretamente relacionada ao fortalecimento dos ideários liberais e democráticos burgueses que neste período começam a se cristalizar. Neste contexto, a burguesia deparou-se com um dilema: qual educação oferecer à classe trabalhadora? (p. 6)

A ideia de “escola desinteressada” para Gramsci (1976) corresponde à educação formal para o proletariado “na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter.” Ao mesmo tempo, Gramsci critica a escola da elite que “engrandece o espírito” sem discutir o lado humano nem servir à coletividade. Para ele, a escola de seu tempo não servia aos trabalhadores nem às elites liberais porque ela ainda se guiava pelo ensino humanístico, ou seja, aquele que preparava o intelectual preocupado em cultivar o espírito, voltada para uma classe social que não precisava viver do seu trabalho e que não se ocupava dos problemas da vida ordinária.

No contexto em que Sinimbu desenvolveu suas ideias, o trabalho se divide em manual e intelectual, e assim continuaria; a cultura, entre técnica e geral. Existia o confronto de ideias entre a concepção humanista de escola e a concepção economicista. Enquanto os humanistas acreditavam na organização do ensino que priorizava o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, os economicistas viam a educação para o trabalhador como uma forma de discipliná-lo desde a infância.

Vemos, então, que o trabalho entra na educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro é a moderna “descoberta da criança”; o segundo, o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais, provocado pela Revolução Industrial. O primeiro caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual por meio das formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. O segundo, por sua vez, é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de acordo com as máquinas”, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. (MANACORDA, 2006, P. 305)

Aos herdeiros da elite agrária, educação humanista para formar pensadores e administradores; aos pobres, formação para o trabalho manual. Em ambas as concepções a educação se baseia em um princípio formativo: o trabalho. Assim, no contexto da industrialização, de acordo com Ramos (2012, p. 344), “a escola, que antes educava para o fruir e se centrava num saber desinteressado, passa a educar para o produzir, assim como a ciência, antes centrada na busca desinteressada da verdade, assume-se cada vez mais como ciência aplicada e a serviço do capital. Estreitam-se os laços que unem a escola à fábrica, dos quais a ciência participa como elemento integrador, ainda que subordinada e comprometida com a ordem capitalista. Aprofunda-se, em contrapartida, outra separação, aquela entre o campo e a cidade, posto que o modelo de produção hegemônico passa a ser o urbano-industrial.”

Neste cenário Antonio Gramsci idealiza a *escola unitária* e pensa a educação para o trabalhador sem diferenciá-la da formação do dirigente. Deste modo, não existe em sua ideia de formação escolar para o trabalho um ensino puramente profissionalizante, pois

[...] a escola profissional não deve tornar-se numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa, não apenas informativa, não apenas prática manual. (GRAMSCI, 1976, p.101)

A escola unitária de Gramsci compreende os anos da formação básica nos quais deve-se formar indivíduos em suas múltiplas dimensões, ou de cultura geral. Na escola “deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado

a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 2001, p. 36) Deste modo, a formação humanística não fica sob o domínio da Universidade. O Estado deveria manter esta escola, evitando que somente a elite econômica tivesse acesso a ela.

Sinimbu propôs a escolarização pública em massa para que o Brasil pudesse dar início ao processo de desenvolvimento social e econômico que, segundo ele, alguns países europeus já experimentavam de forma positiva. Ele enfatizava o papel da religião protestante nos países do norte europeu, que, aliada aos governos nacionais, conseguiam incutir nos trabalhadores a consciência de seu dever para com a nação rumo ao progresso. Pois,

Os governos protestantes, animados do mesmo espírito, fazendo avultadas concessões que lhes permitia a secularização dos bens da igreja em favor das escolas e estabelecimentos de instrução, concorrerão muito para o desenvolvimento do ensino popular. E o que poderão conseguir dous elementos tão poderosos como o clero e o governo, animados do mesmo principio religioso, estimulados pelo entusiasmo das novas doutrinas que abraçarão? O resultado ahi está! É o admirável espectáculo que ao mundo inteiro civilisado dá o norte da Allemanha, a Hollanda a Escossia, e também a Suécia, paizes protestantes.

[...] Nos estados da Allemanha nenhum menino faz a communhão sem saber ler, ao mesmo tempo que todos os meninos são obrigados por lei, dentro de certa idade, frequentar as escolas, obrigado o pai a certas penas por essa omissão; e por este admirável accordo entre o clero e o governo, a instrução primaria progride sempre com maiores vantagens tanto para a religião, como para os interesses materiaes da sociedade. (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1882)

O conceito de formação do trabalhador para os intelectuais liberais já esboçado naquele período era particularmente moral e disciplinadora, junto aos ensinamentos primário e técnico; tratava-se de uma visão progressista para a época e ao mesmo tempo conservadora para os propósitos de emancipação daqueles que viviam do trabalho. Para o ideário liberal o trabalhador deveria vencer suas misérias econômicas por meio do trabalho. Acreditar nesta possibilidade individual era fundamental, desde que o governo imperial garantisse a formação elementar e técnica - nesta parte, o norte da Europa já tinha se resolvido, segundo os argumentos do parlamentar alagoano.

Neste ínterim, fica clara a concepção de escola na versão liberal para o trabalhador como mecanismo de sua própria dominação e, simultaneamente, manutenção da ordem das coisas da maneira como sempre foram. Como se observa, o pensamento mais progressista da época previa o ensino primário para as massas como forma de controle social, porque disciplinando a mente por meio da educação cívica e até religiosa se (re)produziria um

consenso de aceitação da condição de trabalhador; isto somado à crença na possibilidade de progredir individualmente, que daria motivações para o trabalho e dissiparia a inclinação para a ociosidade e o vício, elementos nocivos às pretensões liberais.

A formação escolar, ou o processo educativo, enquanto formação humana, do ponto de vista de abarcar e acenar para apropriação cultural do arcabouço teórico e social da humanidade, de maneira alguma fazia parte do currículo escolar nessa proposta de organização do ensino para as massas. A humanização pela cultura literária era negada. O conteúdo da escola secundária dos liceus era para os rapazes da elite que não precisavam trabalhar para se manter. O pensamento dos intelectuais da época, que demonstravam interesse em instruir um número cada vez maior de pessoas era impregnado pelas ideias liberais de instrução profissional e, nessa conjuntura, a formação do trabalhador resumia-se à apreensão de um conjunto de técnicas necessárias à realização da tarefa na qual consistia o trabalho do sujeito a ser instruído. Qualquer conteúdo além das habilidades úteis ao trabalho era considerado perda de tempo e de recurso público; talvez um meio de “desvirtuar” esse sujeito e que poderia despertar-lhe no futuro o interesse pelo emprego público, considerado classe de parasitas, segundo Sinimbu, embora ele próprio desde 1840 até final do século XIX recebesse dos cofres públicos salários ora como ministro ora parlamentar.

Uma das críticas de Gramsci ao ensino de seu tempo era o fato de não haver preocupação do governo com a escola dos trabalhadores nem com a escola das elites. Pois, enquanto a escola era privilégio de poucos que podiam pagar e produzia sujeitos “desajustados” e “inúteis” à sociedade, as fábricas (postos de trabalho dos pobres nas cidades) eram como cativeiros, dos quais não conseguiriam sair indivíduos com tempo e disposição para estudar. Por esta razão sua formação era rebaixada, enquanto o acesso à educação era restrito a “intrusos” - desprovidos de inteligência. Por esta razão, Gramsci afirmava a necessidade de que “ [...] também os filhos do proletariado devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a coletividade. (GRAMSCI, 1976, p. 101)

Dito isto, nos cabe pontuar alguns critérios que Gramsci elabora brevemente para a organização da escola unitária:

Primeiramente, a organização do ensino passaria pela ampliação e melhora das condições físicas e “práticas” da escola - melhoria nos prédios e fornecimento dos materiais necessários a toda atividade que seria realizada na escola. Deveria haver nas dependências da escola dormitórios, bibliotecas, refeitórios, etc., para que quem nela estudasse tivesse conforto ao fazê-lo. Por causa do tempo que tais “reformas” demandariam, a concretização desse projeto seria demorada. Portanto, inicialmente, haveria uma seleção prévia dos estudantes. O quadro de professores deveria ser proporcional ao número de alunos.

Os primeiros anos nessas instituições seriam reservados ao ensino das “noções instrumentais da instrução”- ler, escrever, aprender matemática básica, geografia, história... e desenvolver o que Gramsci chamou de contraponto às “concepções folclóricas”, por meio do ensino do que fosse relativo aos direitos e deveres. O restante do curso deveria durar não mais que 6 anos e essa

última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...] Toda a escola unitária é escola ativa, embora seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de “conformar” as novas gerações. (GRAMSCI, 2001, p. 39)

Assim, a escola unitária seria uma escola ativa, que instigaria a criatividade e criaria as condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia e da curiosidade.

No caderno 12 Gramsci analisa os tipos de intelectuais que atuam na América Central e do Sul, examinando as condições econômicas e culturais desses territórios (que são elementos fundamentais no processo educativo e na concepção do papel social da escola). Ele entende que nesses países cristalizaram-se duas categorias de intelectuais tradicionais “caracterizada pela Contra-Reforma e pelo militarismo parasitário. As cristalizações [...] resistentes nesses países são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas na forma da metrópole européia. A base industrial é muito restrita e não desenvolveu superestruturas complexas: a maior parte dos intelectuais é de tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, estes intelectuais são ligados ao clero e aos grandes proprietários.” (GRAMSCI, 2001, p. 30-31), Esse é basicamente um retrato da sociedade em que Sinimbu viveu. Suas iniciativas acerca

da instrução em massa surgem a partir do momento em que ele entra em contato com ideias oriundas de sociedades com o processo de desenvolvimento industrial avançado e que atribui à educação esse mérito.

De acordo com Gramsci (2001)

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (p.33)

Assim, a educação passa a adequar-se às necessidades dessa nova sociedade industrial e precisa criar e recriar os grupos e sub grupos de intelectuais que vão dar homogeneidade à cultura que vai se restabelecer, já que “cada grupo social, surgindo no terreno originário de uma função essencial do mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo [...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Conforme Gramsci,

[...] Ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. (GRAMSCI, 2001, p. 32-33)

Gramsci recusava tais configurações para a escola. A uniformidade do ensino escolar para ele tem fundamento na superação da separação entre educação para o trabalho técnico ou intelectual e educação para o trabalho puramente mecânico. Ele concebia a importância de que todo “homem massa” acesse o mesmo conhecimento necessário à vida dentro de determinada cultura. No entanto, esse conhecimento deverá ser a base na qual a

atividade intelectual desse sujeito parte e se apoia, não onde sua formação se encerra. Ele esboça a escola unitária como um caminho até a reforma intelectual e moral dos grupos subalternizados para elevá-los civicamente e superar a dicotomia na relação de dirigentes e dirigidos.

Para Gramsci, toda atividade humana, mesmo aquela que aparenta ser meramente mecânica, exige algum nível de trabalho intelectual. Neste estudo, sob a concepção de Gramsci, entendemos como intelectual quem emprega capacidade de formar um modo de pensar radicalmente crítico no desenvolvimento de atividades que dão sentido e movimento à vida humana.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (GRAMSCI, 2001, p. 18-19)

Gramsci concebia o *intelectual orgânico* como aquele que nasce do centro de uma atividade essencial; que eleva sua capacidade crítica e mantém ligação com o grupo que lhe originou¹². Para se criar uma nova camada de intelectuais é preciso que cada indivíduo elabore criticamente sua atividade intelectual conforme o grau de desenvolvimento histórico da produção para se criar uma nova concepção plena de mundo. O novo intelectual deverá envolver-se na vida prática do grupo de onde veio de modo a garantir um consenso social sobre seu domínio. “[...] a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, ou seja, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social. (GRAMSCI, 1999, p. 100)

Se cada grupo cria para si os intelectuais que vão lhe dar legitimidade e garantias para subsistir, esses mesmos grupos sociais vão construir um tipo específico de educação de acordo com as estratificações sociais que se deseja manter; e os sujeitos serão instruídos conforme o papel social que irão desempenhar dentro desses grupos. Portanto, na sociedade contemporânea de Sinimbu, em que o próprio ocupava lugar de prestígio e poder

¹² Um engano, por vezes, sobre o conceito relaciona-se ao fato de que tal intelectual seria apenas da classe trabalhadora. Todo e qualquer grupo social que se proponha hegemônico tem seus intelectuais orgânicos, seja conservador ou não.

político e econômico, o olhar sobre a educação de quem trabalharia para manter tal configuração enviesava na direção do que lhe era favorável. Sinimbu ocupava duplamente funções de grande proprietário e intelectual orgânico da classe a qual pertencia. Por isso, um ponto a se tocar é que sua proposta tem como corolário a sua posição de classe, que não o permite fazer uma análise e proposta para além de uma relação educação/formação que ultrapasse os limites de um modelo de ensino centrado na reprodução e produção de uma forma de vida que se identifica com os processos de troca advindos do capitalismo. Sua condição de classe impõe limites que reivindicam apenas uma educação formal confluyente com a forma de vida que parte da produção de mercadorias, e, por conseguinte, da formação de mão de obra que produza tais mercadorias.

Outro ponto, que decorre do anterior, tem por objetivo a limitação da forma com que e pela qual a educação tem objetivo na relação dos indivíduos para com a sociedade. Sua proposta é tão abstrata quanto as possíveis resoluções. Se de um lado, propõe que se tenha uma generalização da educação (generalização essa que não é colocada de forma objetiva, nem que muito menos insinua para qual proposta se alocará o ensino como todo) para todos, de outro propõe que o Estado assegure essa educação de forma que, então, as diretrizes tenham convergência com o estado vigente. Ora, o estado vigente do qual Sinimbu aponta é necessariamente o estado capitalista burguês que assegura, desde seus pressupostos históricos, quanto fundamentos sociais, uma educação que tem com finalidade o aprofundamento da sociedade dividida em classes sociais. As contradições no discurso de Sinimbu encontram-se entre as proposições para a formação do trabalhador campesino e o que efetivamente dispunha o trabalhador para progredir enquanto classe social desprovida de condições de subsistência.

Sinimbu toma como exemplo de “boa sociedade” a alemã, em que a religião e o ensino alinhados aos propósitos do governo fomentaram o desenvolvimento da nação. Ao mesmo tempo reconhece que teríamos dificuldades ao tentar implantar tal projeto no Brasil, devido ao vasto território e contingente populacional. Por outro lado, aponta como maior dificuldade para a organização do ensino a falta de “bons mestres”, problema que se resolveria por meio da criação de “uma escola destinada a preparar mestres. Não exactamente [escolas normaes]; [...] Para este estabelecimento exigem talvez mais do que para as escolas normaes, porque o estudo dos methodos, da disciplina, da educação professional ahi entrão por muito.” (ANNAES DO PARLAMENTOBRASILEIRO, 1882) Para este fim, Sinimbu sugeria que

[...] mandar-se-hão vir mestras daquelles paizes em que disso se tem feito uma profissão devida, como na Allemanha, não me parecendo preferível o systema até aqui seguido de se mandar pessoa do paiz aprender fora, porque os que para la vão em vez de se applicarem ás matérias de sua commissão, dão-se á estudos differentes, e alguns conheci eu instruindo-se nas regras da declamação com a esperança de serem deputados na volta ao Brazil. Preparada a escola de mestras, fácil seria ao governo a execução do mais, fazendo-se espalhar pelas differentes províncias. (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1882)

Com isso, tanto a formação dos trabalhadores quanto a formação dos professores teriam uma finalidade restrita ao propósito pré-estabelecido para a organização da *instrução primária*.

Para Gramsci, o trabalho como princípio educativo se relaciona à necessidade que o homem tem de produzir para garantir a existência. De acordo com a teoria marxista, o trabalho é a essência da existência humana, por meio do qual o ser humano se apropria da natureza e constrói sua humanidade. Viver bem do próprio trabalho deveria ser um princípio fundamental para todos. Porém, as sociedades capitalistas se dividem entre produtores e quem vive da produção; trabalhadores e quem vive do trabalho alheio. O contexto no qual Gramsci discute a educação é aquele em que os próprios grupos dominantes defendem a democratização da escola pública, laica, única, tendo o trabalho como aspecto central. Não era essa a tendência da escola de Marx.

Marx [...] denunciava que o capitalismo é um modelo de produção que tem a desigualdade como algo intrínseco e tende a concentração, para ele se perpetuar ele precisa tanto se reproduzir como se justificar ou em outras palavras convencer as pessoas que este é o único caminho justo e possível e estas duas necessidades podem ser garantidas pela escola, pois a escola não surge para contestar a desigualdade estrutural, pelo contrário, ela surge para naturalizá-la. (ROCHA, 2016, p.5)

Gramsci faz acréscimos ao pensamento de Marx e propõe uma escola que eduque os trabalhadores para encorajar o surgimento de intelectuais dentro da classe trabalhadora, que defenderiam a transformação da sociedade capitalista através da revolução dos grupos de trabalhadores, mas não pela escola. Surge a perspectiva educacional do partido, que para Gramsci é fundamental na formação de intelectuais que dêem consistência à luta pelos interesses da classe trabalhadora e, a partir da revolução, estejam capacitados para governar e orientar a gênese de um novo modelo de sociedade.” (NASCIMENTO, 2008, p. 6)

Contudo, a fala de Sinimbu parece ser numa direção que se põe em favor das classes subalternas. Vejamos:

[...] quero fallar da unidade na direcção do ensino, da uniformidade e systema nos methodos empregados; condições essenciaes que devem regular a educação publica, a instrucção nacional de um povo, e sem as quaes reinaria a maior desordem e confusão só próprias de estorvar e embaraçar o desenvolvimento moral da nação (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1882)

O conceito de “homogeneidade” em Sinimbu diz respeito à uniformidade de pensamento do povo em relação ao seu papel no conjunto das ações em direção ao desenvolvimento do país. Construir no trabalhador uma mentalidade consensual aos valores dominantes era e é fundamental para a manutenção daquela estrutura social. Sua analogia para a sociedade como uma máquina a pleno funcionamento mediante instrução primária, denuncia sua pretensão de “fabricar” engrenagens específicas para isto. Portanto, além de instruir o sujeito somente para o trabalho é necessário educá-lo de acordo com o ideal hegemônico. Neste caso, o ideal da escola burguesa orientada pelo modo de produção capitalista.

Gramsci propôs uma escola que criasse intelectuais orgânicos com interpretação própria de sua cultura tendo em vista a conquista da hegemonia. Mas para isto é necessário um complexo processo de elaboração das concepções de mundo dos grupos que pretendem se elevar; tornando-as claras, críticas e coerentes entre si, em outras palavras, uma concepção uniforme, no sentido de agregar as vontades dos grupos com demandas e personalidades potencialmente semelhantes e formar um bloco cultural, que possa atuar na transformação dos vários aspectos das relações sociais, por meio da divulgação de determinada concepção de mundo, através da organização escolar. Assim, transformar a realidade desfavorável às classes subalternizadas exigia fomentar a implantação de uma nova cultura hegemônica que partisse das massas e permitisse tanto ao trabalhador quanto o administrador “controlar e dirigir o desenvolvimento industrial e também a nova sociedade que esse desenvolvimento, inevitavelmente, criava”. (MONASTA, 2010, p. 15).

Esse trabalho de construção da hegemonia teria como principal ponto de partida o desenvolvimento de um modelo de ensino pautado em princípios de organicidade. Não a noção de organicidade presente nos discursos liberais que diz “quanto mais dividido o trabalho e quanto mais valorizada a individualidade, maior a dependência entre cada um e a sociedade” (GANDA, 2011, s/p), mas a forma como uma sociedade de determinada cultura se organiza em torno de um ideal comum, sem que para isso seu modo de existir seja pré-fixado por uma elite intelectual descolada da realidade das massas. O “ideal”, portanto, não deverá obedecer aos interesses de um grupo restrito de dirigentes da vida coletiva beneficiado pelo trabalho das massas; tampouco o trabalho deverá ser expropriado em nome de um conformismo alienado. Uma vez que, inevitavelmente “*somos conformistas de algum conformismo*”, tenhamos consciência do tipo de conformidade que nossa atuação na realidade opera. Esse é um ponto fundamental que diferencia o

pensamento pedagógico de Gramsci e a instrução primária de Sinimbu. O primeiro busca a formação de um bloco hegemônico formado por “homens massa” autorreguladores de si, com capacidade de desempenhar tanto as atividades de natureza mecânica quanto o que for necessário desenvolver por meio do conhecimento científico. Gramsci considera o trabalho intelectual ligado à atividade prática, algo que não era possível de ser pensado na sociedade de Sinimbu, já que o trabalho prático era separado da atividade intelectual, própria de uma elite dotada de conhecimentos superiores e mais profundos.

Outro aspecto relativo às propostas de educação para o povo não considerado no discurso de Sinimbu é o caráter de classe do setor público (e do próprio partido liberal, que se coloca compromissado com o progresso da nação para acumulação e concentração de riquezas, e não questiona a desigualdade social própria do capitalismo). Essa postura não nos deixa passar despercebido. Sinimbu tem em si um recorte de classe e uma concepção de mundo que não o permite olhar para além do que considera necessário: que seu grupo seja bem visto aos olhos das nações economicamente desenvolvidas.

A educação pública refere-se a uma forma de educação que tem no Estado o ponto principal das relações que determinam as diretrizes educacionais e propostas pedagógicas como um todo e os liberais desse período eram a favor da educação pública porque apenas o Estado poderia ter uma ação homogênea e definir também um currículo único a garantir a formação que a elite exigia. A questão está nas finalidades dessa escola pública proposta pelos liberais: homogeneizar propósitos, interesses entre elite e trabalhador. Obviamente que os interesses do grupo que havia prosperado economicamente. Esse grupo seria um modelo de que individualmente se consegue ascender socialmente.

De acordo com Paulo Freire, a educação deve basear-se na liberdade e predisposição humana de “ser mais” e o processo educativo deve resultar na apreensão de um conhecimento pautado na crítica, que transforma o educando em sujeito histórico, pois “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.” (FREIRE, 1981, p. 47)

No ensino sugerido por Sinimbu, o “ser mais” é abstrato - ou individualizado. Será mais pelo talento, e para trabalhar em prol do progresso da nação; será mais ajustar-se a ordem social estabelecida, assim seria premiado pelo próprio esforço e obediência às regras estabelecidas. Neste cenário, o Estado (numa sociedade de classe) retém em si as relações de classe. O estado, conforme Gramsci, Marx, Engels, Saviani e outros, é pensador como uma categoria que tem como principal função a manutenção de uma sociedade onde a classe dominante tenha o poder político, econômico e, para nosso objeto

de estudo, ideológico (educação, literatura, filosofia, ciência e etc.). Vale lembrar que o Estado brasileiro da época de Sinimbu era composto pelos grupos donos da grande lavoura agrárias do Brasil. Então a formação crítica do trabalhador deveria iniciar desvendando os interesses daquele grupo social.

Se estamos afirmando que Sinimbu, por mais progressista que pareça sua proposta de educação e pedagogia, aponta para uma educação onde se tem a classe dominante como centro de uma concepção de mundo, o próprio nos indica sua luta, positiva, deixemos claro, contra as formas precedentes de educação – do antigo regime, ou de suas formas atrofiadas de organização social dentro da sociabilidade burguesa (para nós, o Brasil em sua forma de desenvolvimento desigual e combinado para com o grande capital nos últimos séculos, séculos subsequentes de Sinimbu). Segue

[...] se há um governo onde o derramamento da instrução primaria seja uma condição essencial é certamente o governo representativo. Os governos simples, os governos que chamamos absolutos, podem por condição sua dispensar o ensino nacional, porque são governos que quase só impõem deveres, e onde uma fraca parte da população toma lugar na governança. (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1882).

A proposta liberal se aproxima da democrática, já que a ideia da promoção do ensino nacional. A intenção é uniformizar valores, costumes, ideias, de ter grupos sociais ajustados a uma ordem social, que seria a do seu grupo representado pelo Estado, único promotor da instrução. No entanto, o Estado era parte integrante e forte dessa ordem desigual. Seus respectivos intelectuais orgânicos coincidiam, do ponto de vista das propostas, com os mesmos representantes do progresso da estrutura capitalista.

Sinimbu condenava as formas de governo monárquico e aristocrático. É no governo representativo, republicano, que a formação do povo da qual ele trata se destina. Seu discurso produz um consenso de liberdade do povo, no entanto, as propostas de liberdade não encontram terreno para efetivação, pois não questionam a estrutura desigual de poder provocada pelo capitalismo. Se os governos são representativos ou não isto pode até não ter importância se não houver por parte deles um interesse real de enfrentar a desigualdade social. Não valia somente modificar a forma de governo porque aquela que parecia mais aberta ao povo manteria os mesmos interesses das outras, ditas conservadoras, servido finalmente as elites. A natureza dos propósitos dos representantes liberal coincidia com a natureza do movimento que rege tal ordem social desigual, de concentração de renda

Só foi possível pensar uma educação que fosse digna de um governo representativo quando as formas econômicas e políticas colocadas em movimento pela forma sócio-estrutural da classe burguesa se consagraram como classe dominante. A

forma burguesa de fazer educação e pedagogia é a forma que se consubstancia como “irmã-gêmea” da universalização dos direitos humanos – e da democracia representativa. Ao ser colocado abaixo as formas social, econômica, político, ideológica e etc. do antigo regime pelas mãos da burguesia, essa fez a sociedade sua imagem e semelhança. A educação se “universalizava” de forma democrática, por meio do estado (burguês) porque a massa de trabalhadores deveriam ter o mínimo de instrução para o manuseio das ferramentas e meios de produção mercantil. Então os representantes do capitalismo investiam no trabalhador para garantir o mínimo: de escola, de salário, de direitos, não passando dessa condição. Tudo em nome do que podia garantir mais lucros e concentração de riquezas. Se o trabalhador se sentia contemplado, conformado, “livre”, feliz, produziria mais, e não incomodava a estrutura gigantesca do capitalismo.

Se de um lado, a educação proposta pela burguesia rompeu os lanços estreitos em torno das classes dominantes; a mesma educação passava a servir não como formação humana e social da cultura da humanidade, mas como proponente real de uma educação que qualifique, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista ideológico. Do ponto de vista ideológico, a educação proposta por Sinimbu e seus aliados alega que as

[...] razões tiradas das relações civis, onde a instrução primaria se torna tão indispensável aos indivíduos para se regularem com prudência e cautela nos seus tratos ordinários da vida, em suas transacções de commercio. (ANNAES DO PARLAMENTO BRAILEIRO, 1882)

Não nos resta dúvidas que no processo de formação ideológica, a educação serviria como “elemento para a reforma dos costumes, da moral e da civilização”, mas, esses costumes irão se opor, não às mazelas da sociedade, mas aos costumes precedentes; os costumes nascentes deveriam ter sua “prudência e cautela” que se consubstancie em pessoas e indivíduos que tenham tratos e cacifes de “transacções de commercio” – sendo a mercadoria a força de trabalho do individuo que representasse os costumes, moral e etc. elementos civilizatórios para paz da nação.

Se de um lado a intenção dos “pensadores da educação” (que nada mais eram senão um grupo de produtores agrícolas instruídos em países industrializados) objetivava construir mecanismos e formas de otimizar a produção, aumentar seus rendimentos e manter-se em seu lugar de privilégio, de outro, a população que não possuía meios de subsistir precisava de um norte, do ponto de vista ideológico e de um trabalho que garantisse seu sustento. Do ponto de vista ideológico, o ensino que a elite agrária se propôs a organizar tinha como meta levar a população a identificar-se com o ideal de civilidade que as novas relações no mundo do trabalho exigiam: que para o pobre, nada mais era, se

não a subserviência aos senhores de terra, ao governo e à religiosidade. A instrução aclamada por Sinimbu e seus congêneres deveria, portanto, seguir um processo de conformação dentro de um esquema de poder das classes dominantes e

Para estas classes a manipulação é indispensável para reforçar o poder e os privilégios dos opressores e assim usando os oprimidos, que renunciam à sua liberdade, para servirem aos seus interesses. São as chamadas “massa de manobra”, que desvinculam-se de seus interesses e oferecem um suporte de legitimidade ao regime que às mantém dominadas. (CARVALHO, 2007, p. 30).

Em *Pedagogia do Oprimido* (1968), Paulo Freire aborda a importância do educar para a prática reflexiva do sujeito enquanto ser que tem contribuições no mundo. Com base na consciência de sua importância histórica, o educando pode refletir sobre sua condição e desenvolver um pensamento autônomo, com isso, é possível constatar as injustiças sofridas, identificando também quem e o que o oprime. Sabendo disso é possível que além da autonomia do pensamento seja possível autonomia política.

Oposta a tal pedagogia, o ministro do Império brasileiro, representante do liberalismo, propõe “universalização do ensino” somente em instrução primária por acreditar que se as classes dominantes não universalizarem a educação teremos uma sociedade “não homogênea”, que ao ser julgada pelas mesmas leis constataria seus desacordos. Para o Ministro, se um país não uniformiza o ensino,

[...] vossa machina será imperfeita, ella não poderá mover-se, porque suas rodas principaes estão enferrujadas. Vois tereis não uma sociedade homogênea, mas um todo imperfeito, cujo tronco, ligado á terra pelos laços da ignorância, não poderá acompanhar da cabeça, que é dirigida pelas leis da intelligencia. Dahi resultará não mais uma nação, mas dous povos verdadeiramente distinctos que, tendo de ser julgados pelas mesmas leis e pelos mesmos tribunaes, ou se hão de resentir da dureza da legislação ou da sua insuficiência e mollesa. (ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO, 1843)

O que seria uma sociedade homogênea? O parlamentar apenas aponta para uma sociedade que coaduna entre si com as propostas morais e éticas de uma sociedade economicamente prospera. Em nenhum momento, e seria impossível de assim ser, Sinimbu propõe que a universalização da educação possibilite uma universalização e homogeneidade da vida econômica e política. Ele propõe homogeneizar a escola para aplicar a lei que faça prosperar a ordem estabelecida, ou, uma escola que produza consensos em torno dessa ordem.

As contradições da proposta de formação do povo colocadas pelo intelectual alagoano e político vão além. Ao afirmar que a não homogeneidade proporcionada pela educação leva a existência de “dois povos” e isto é decorrente da não homogeneidade da educação ou da “instrução” – como queira. Primeiro que o que possibilita a universalização

da educação não é seu caráter emancipatório da humanidade, mas a necessidade de uma generalização da produção e reprodução de determinada forma de trabalho. Também deve ser garantido, segundo as próprias falas de Sinimbu, o acesso ou entendimento da lei que deverá ser aplicada; no mínimo, o cidadão deve conhecer seus direitos e deveres, por isso a escola primária é necessária, e um dos textos didáticos básicos era a própria constituição imperial¹³. Seria esteticamente harmônico ver *um único povo instruído e que tais instruções e educação desaguasse em uma conduta moral e ética* – um só povo! Enquanto, parte maior desse povo ficasse eticamente relegado a existir com o mínimo: de educação, salário e direito. Um representante nato das luzes que se apagam no horizonte dos limites da revolução burguesa. A única universalização possível da educação é a educação de formação de mão de obra qualificada.

A despeito do que a oligarquia rural, confundida com o Estado brasileiro, planejou e implementou como organização do ensino, Gramsci propôs o movimento intelectual/político que não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva, do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Não basta que o trabalhador “viva bem”, mas que tenha ao mesmo tempo uma vida digna, também do ponto de vista moral.

Diante do vislumbre da elite agrária para a educação popular, a articulação dos grupos subalternos em direção à construção de um bloco hegemônico próprio se mantinha inviável.

Assim, cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora intelectuais “orgânicos” próprios e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos dos seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem rural. (GRAMSCI, 2001, p. 16, *grifo nosso*).

No entanto, “todo grupo social “essencial” , contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou — pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias — categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.” (GRAMSCI, 2001, p. 16) Em outras palavras, existem categorias sociais que de tão essenciais no funcionamento das sociedades, resistem às mudanças mais radicais do decorrer histórico.

¹³ Tal método de formação é similar ao proposto pelo marxismo, ou seja, é necessário homogeneizar valores e ações, assim se terá um grupo homogêneo para mudar radicalmente a estrutura econômica desigual.

Eis que o homem do campo - ou camponês - ainda que exerça função primordial à existência humana, desde o fim do modo de vida nômade, segue, mesmo em nosso tempo, amargando o descaso que a organização social do trabalho impôs. O campo, enquanto meio usado na produção de bens, segue em desenvolvimento. Para que isto ocorra, suas populações precisam estar à disposição do mercado de trabalho que lhes é deliberado. A escola tem sido usada como meio de manutenção dessa ordem, ora possibilitando o avanço das tecnologias que precarizam o trabalho e aumentam os rendimentos e concentração das riquezas, ora sendo barganhada ou servindo aos interesses do capital.

2. As propostas dos donos da grande lavoura nos congressos agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife (1878)

Neste tópico serão tratados dois eventos promovidos pelo governo imperial, a fim de sistematizar propostas para o futuro da grande lavoura brasileira, e dentre as propostas encontrava-se a formação para o trabalhador. Foram dois congressos agrícolas, um sediado no Rio de Janeiro e outro em Recife, ambos em 1878. Os dois eventos foram importante porque, pela primeira vez no Brasil, os representantes da grande lavoura se reuniram para debater e elaborar proposta para resolver os impasses devido a eminente perda da mão de obra escrava. O confronto dessas propostas com os escritos de Gramsci e Paulo Freire será fundamental.

O entendimento da necessidade de profissionalizar e moralizar a classe trabalhadora do campo conforme as novas relações de trabalho e regras de sociabilidade impostas pela modernização do processo produtivo ganhou espaço e passou a ser discutida nacionalmente no âmbito da promulgação da Lei do Ventre Livre (1871), quando, em meio à luta pela abolição e processo de transição do regime de trabalho escravo para o assalariado, a elite agrária se (re)une para elaborar medidas de contenção da crise social e econômica anunciada.

A educação para o trabalhador livre, nesse contexto, configurou-se como um conjunto de instruções para que este não incorresse em condutas não aceitáveis: a ociosidade e a insubordinação aos senhores de engenhos e fazendeiros. Nesse sentido, a Igreja Católica teve papel fundamental, pois ajudou a forjar um modelo social no qual o senhor era soberano e somente o trabalho era a finalidade do processo educativo empregado aos pobres. Logo, sua educação era voltada, sobretudo, para as questões morais que visavam disciplinar a mente e o corpo. O propósito era preparar o menino ou jovem para ser um futuro trabalhador livre.

Considerava-se que os ingênuos¹⁴ e demais homens livres deveriam ser “recuperados” para uma vida digna, uma vida de trabalho, por meio da educação. Nesse panorama, as primeiras instituições para fins de instrução eram, senão os orfanatos, asilos e casas de ensino profissional, espaços construídos tanto pelo governo quanto pelos próprios fazendeiros para “qualificar” os trabalhadores. Portanto, no processo de formação escolar da classe popular, desde a infância, o objetivo era convertê-los em trabalhadores conforme

¹⁴ Como eram chamados os filhos de mulheres escravizadas que nasciam “libertos”.

especialização em alguma tarefa específica, que deveria estar de acordo com o mercado de trabalho que se constituía moderador das relações sociais.

Em 1878, o alagoano, Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, João Lins de Vieira Cansanção de Sinimbu convocou os grandes proprietários de terra das províncias do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais¹⁵ para discutir os rumos da economia brasileira sob a orientação das novas políticas públicas que, por sua vez, deveriam atender aos interesses dessa oligarquia agrária. Um dos elementos de pauta residia na formação do trabalhador, que consistia em lhes preparar e disciplinar para a venda livre de sua força de trabalho, no contexto da modernização do processo produtivo, que demandava o emprego de novas técnicas e, conseqüentemente, de mão de obra adequada aos interesses dos donos da grande lavoura.

Dentre as propostas apresentadas durante o Congresso, a oferta da educação dos futuros trabalhadores deveria dar-se por conta dos recursos públicos, como uma forma de investimento. A iniciativa privada participaria dando suporte na construção das escolas nas províncias do Império. Se de um lado, educar o trabalhador livre para o trabalho também era uma alternativa aos imigrantes, que, na visão dos escravagistas, eles chegavam ao Brasil com ambições de se tornarem senhores de terras, por outro lado, trazer o povo já “civilizado” para trabalhar aqui poderia gerar menos custos que preparar o povo recém liberto da condição de escravo. Nascimento e Nascimento (2013) argumenta em torno da questão:

Por isso, os congressistas consideravam importante a criação de colônias agrícolas para educar os ingênuos, os filhos de escravas e órfãos para o trabalho. Os congressistas solicitaram a criação de escolas ao Governo Imperial, por considerarem que esta seria a melhor maneira de controlar essas pessoas e ter um contingente de mão-de-obra disponível para suprir as necessidades. (p. 5).

No Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, Carlos Marcondes de Toledo Lessa, representante da Barra Mansa, sugere que um sistema de ensino dos trabalhadores seja organizado “de modo que os que neles estudassem já estavam fadados a um destino intelectual reduzido, não como profusão por todas as classes, não com vistas a produzir sábios afetados, mas sim homens de vida real e pratica”. (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO, 1978, p.35)

Fato é que o Estado e a elite agrária mantinham os mesmos interesses. Deste modo, a formação mais geral dos trabalhadores do campo era forjada com a prerrogativa da

¹⁵ Sinimbu excluiu Norte e Nordeste do Congresso por ter opiniões divergentes quanto ao emprego de mão de obra asiática. Em razão dessa situação outro congresso agrícola foi realizado em Recife.

otimização do processo produtivo agrícola e tinha como finalidade conservar o trabalhador no posto de trabalho com o qual já tinha familiaridade, o que ajudaria no progresso da nação, na perspectiva dos congressistas. Por meio da *instrução* para o trabalho rural também era possível frear a migração para as cidades e evitar problemas de todas as ordens: exposição da miséria nas ruas, busca por emprego público e escola, saneamento básico, etc. Em resumo,

A instrução primária no ensino agrícola era difundida como a instrução popular necessária destinada a toda a população livre. A escola primária pretendia constituir um espaço de integração e inclusão social, recebendo as crianças provenientes das famílias pobres para prepará-las para a aquisição futura de uma instrução profissional. Por outro lado, ao limitar ao nível primário a "[...] dívida sagrada e restrita" do Estado, a escola também buscava excluir, criando e recriando hierarquias, diferenciando as crianças pobres daquelas pertencentes à "boa sociedade" (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO, 1878, p.155).

Sagazmente os liberais entendiam que se o trabalhador não tivesse expectativa de melhoria de vida não teria ânimo para o trabalho. Efetivamente, o progresso individual também era propagandeado como uma possibilidade, mas o esforço do trabalhador aumentava os rendimentos para o Estado, e a receita não era revertida em melhorias na qualidade de vida do povo.

Ainda em 1878 foi realizado outro congresso agrícola, desta vez, em Recife com finalidade semelhante, porém, impulsionado pela revolta que os produtores do que atualmente nomeamos de Nordeste¹⁶ sentiam por causa de sua exclusão do congresso anterior sediado no Rio de Janeiro. Os congressistas queriam visibilidade ante o poder público e participar do projeto de desenvolvimento nacional do qual se viam à margem. O Congresso Agrícola de Recife contou com a presença dos representantes das províncias de Pernambuco, Alagoas, Paraíba e Rio Grande do Norte e abordou questões também relativas ao ensino primário e técnico para o trabalhador.

Acreditava-se que, devido ao atraso que a produção agrícola do Nordeste enfrentava, em relação ao restante do país, era necessário mais que investimento financeiro. Era preciso formar apressadamente o povo para tornar-se mão de obra; como era necessária a especialização dos administradores das fazendas. Portanto, “o aparente interesse na instrução por parte dos agricultores se deu devido à necessidade de se buscar fora do País orientações sobre como conduzir a lavoura de forma técnica e lucrativa.” (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2013, p.14).

¹⁶ Na época o espaço denominado Norte abrangia também o Nordeste. “O Nordeste como espaço territorial tem data de nascimento. Foi durante o Estado Novo que o IBGE criou a primeira Divisão Regional do Brasil” dividindo o território nacional em Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro Oeste. (OLIVEIRA, s/d)

Assim como no Sudeste, entendia-se que a mão de obra livre não tinha capacidade técnica para trabalhar na produção agrícola, no Nordeste, por exemplo, a lavoura de cana e algodão. As propostas também convergiam em relação à criação de instituições que pudessem acolher os órfãos e ingênuos, mas no caso do Nordeste, esta medida era urgente a fim de alcançar alguma equiparação aos processos que já vinham sendo implementados no Sudeste. Neste sentido, foi solicitada a criação de colônias agrícolas para que houvesse “trabalho mútuo”, como “no sistema alemão¹⁷, para que nelas as pessoas fossem educadas para o trabalho, de forma que essas colônias teriam o papel de suprir a demanda de mão-de-obra escrava que estava em falta”. (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2013, p. 16).

Um ano antes do Congresso Agrícola de Recife (1877) o alagoano e estudante de Direito Manoel Baltazar Pereira Diégues Junior¹⁸ elaborou um plano de instrução agrícola, apresentado no *Comício Agrícola do Quitunde e Jetituba*¹⁹, a fim de iniciar um processo de regulamentação de um modelo de ensino específico para o meio rural. No plano se estabelecia alguns critérios que orientariam a qualificação da mão de obra agrária.

Na mesma perspectiva de Sinimbu e dos proprietários agrários no Congresso do Rio de Janeiro, para Diégues Júnior a escola deveria formar moral e eticamente os sujeitos, conforme os “bons costumes” da época. Seu programa de educação projetava o desenvolvimento cultural e econômico do país na educação da geração seguinte. Suas proposições deixam clara a natureza utilitarista da concepção de educação e escola em seu tempo, pois a formação dos trabalhadores deveria resultar num produto do qual mais tarde os investidores fariam uso. O investimento nessa formação seria, inclusive, de natureza privada, visto que o Nordeste de certa forma foi colocado à margem do processo de industrialização pelo poder público. O trabalhador teria como benefício a possibilidade de fazer parte da sociedade civilizada, levando uma vida digna, de trabalho e obstinação religiosa; livre dos vícios que corrompem o homem. A esse respeito, Santos (2016) argumenta:

No caso da sistematização de um currículo e finalidades para o ensino rural delineadas por Baltazar observamos que as orientações ali presentes perpassavam ainda por uma formação integral do indivíduo. Ao mesmo tempo em que tinha como objetivo central a qualificação para o trabalho. [...] O caminho trilhado pela proposta da rotina de trabalho esboçada pelo plano de ensino nos informa a necessidade posta

¹⁷ A recorrência ao exemplo alemão tinha em Sinimbu a principal referencia, pois ele havia feito o doutorado numa universidade daquele país

¹⁸ Diégues Junior era oriundo de uma família portuguesa envolvida com a propriedade de terras e mais tarde com a indústria. (SANTOS, 2016, p. 11)

¹⁹ Associação criada em 1884 com a finalidade de discutir e tentar solucionar os problemas da atividade agrícola a fim de garantir seu gradual desenvolvimento. (SANTOS, 2016) Ler dissertação de Santos (2016) sobre o plano de Diégues Júnior.

no período quanto à valorização da “Cultura do Campo” no país, com vistas ao aperfeiçoamento desse modo de produção. A introdução de novas técnicas tornava-se necessária, e, conseqüentemente, a qualificação daqueles que iriam operar diretamente nessa atividade. (2016, p. 99)

O Plano “sintetizava” o pensamento progressista da época já que fazia parte de um movimento intelectual que via na “instrução rural” um meio de organizar a economia e a cultura de seu tempo.

Afinal, em ambos os congressos agrícolas, os proprietários apontaram a necessidade de desenvolver o ensino primário aliado aos interesses da agricultura para suprir as fazendas com mão de obra que não mais poderiam obter por meio do tráfico de escravos. Pois,

Todo o processo de produção do país baseado no trabalho escravo, o qual perdurou por quase quatro séculos, estava esgotando-se, porém de forma ladina e sorrateira. A elite dirigente, conservadora e proprietária de grandes latifúndios, por meio do modelo de produção monocultora para a exportação, com predominância da região sudeste com o café, buscou atender somente aos seus interesses. (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2013, p. 11).

O discurso que existia de "falta de braços" não se sustentava, pois a maioria da população livre era pobre e precisava trabalhar para alimentar a si e à sua família. O que se evidenciava era a falta de mão de obra escrava. Com isso os escravocratas se aproveitavam da fragilidade em que se encontravam os ingênuos e propunham a educação que desejavam para as crianças e jovens das cidades. (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2013, p. 17). Com isso formava-se uma base de trabalhadores para sustentar seu modo de vida fundamentado em privilégios seculares, herdados dos colonizadores.

3. As propostas de *instrução* rural no início do século XX

Nas primeiras décadas da República Brasileira, as propostas de educação formuladas por liberais como Sinimbu serão fortalecidas e ampliadas. A escola rural, implantada sobre as ideias mencionadas anteriormente, segundo outro intelectual alagoano alinhado às ideias de Sinimbu, João Craveiro Costa (1927), ainda considerava, em seu modo de instruir, a organização social do regime colonial, priorizando a “acção, quasi mecanica, da simples alfabetisação”. O público nela atendido, mesmo tendo sido “semi-alfabetizado”, não conseguia romper com o cabresto dos senhores do latifúndio, herdado do sistema escravagista. Para ele a escola não cumpria sua “acção regeneradora” de “combater os seus vícios e mostrar-lhes a vantagem do trabalho, da temperança, da

observancia, dos preceitos de hygiene, dar-lhe uma idea clara da patria, para que possa interessar-se pelos seus destinos”.

Grande admirador das ideias de Sinimbu²⁰, Craveiro Costa reiterava a critica ao “atraso” e pensava um tipo de formação diferente da tradicional que não preparava o trabalhador para assumir funções úteis ao progresso da nação. A escola tradicional, para ele, não formava para técnica e profissional do aluno rural e, sem instrução adequada, este não se tornaria mão de obra útil ao progresso da nação pelo trabalho no campo.

Ele atualizou o pensamento de Sinimbu incluindo outros elementos para o que interessava a escola ativa no inicio do século XX: a hygiene escolar, por exemplo, e colaborou na fundação dos grupos escolares em Maceió. No mesmo texto de Costa a atuação docente recebia críticas pela sua incapacidade de adequar-se ao meio onde se localizava a escola. Afirma o autor que “o exercício em escolas ruraes é também punição”, para onde são mandados “os professores disidiosos, ou os comprovadamente inidoneos”. Tais professores exerciam suas atividades com má vontade, enquanto aguardavam uma colocação em uma escola situada na capital. O problema é que ele não argumentava sobre as condições precárias de trabalho e salário para o docente da zona rural alagoana. A crítica feita ao trabalho docente se dá pelo fato de não serem os professores capacitados, na sua visão, para assumir o posto de “missionários da regeneração social”. Para a formação destes profissionais, Craveiro Costa sugere a criação de uma classe especial no magistério para o ensino de técnicas aplicadas no trabalho rural.

É importante frisar que, apesar do discurso em favor de práticas “inovadoras” no ensino do trabalhador do campo, o autor da obra *O visconde de Sinimbu* (1937) aponta para uma formação confluyente com a hierarquização social. Diz ele que “a escola fálhou [...] porque a simples alfabetização, principalmente nas áreas rurais não basta” e que falta o ensino do que é essencial ao “aparelhamento” para a vida no campo e a educação para o trabalho. Sua proposta de superação desse ensino tido como deficiente supõe que o “complemento da alfabetização” seja o desenvolvimento de um tipo de inteligência, mas não a capacidade de crítica ao que coloca o trabalhador em situação desfavorável. A inteligência diz respeito à competência para lidar com o cotidiano do trabalho no campo e a suscetibilidade para adaptar-se à ordem social vigente. Também seria função do ensino rural fazer com que se acendesse no “caboclo” a “chamma do patriotismo, do apego ao

²⁰ Em 1937 Craveiro Costa publica uma obra sobre Sinimbu: *O visconde de Sinimbu: sua vida e sua atuação na política nacional* (1840-1889).

pedaço da terra natal, do acatamento ao principio da autoridade [...]” (COSTA, 1927, p.1). Isso fixaria o trabalhador rural no campo.

Um ponto curioso na fala do autor é a forma como o “destino” aparece como algo pelo qual o sujeito deva “interessar-se”. Essa afirmação parece indicar um futuro pré-fixado e, neste caso, o interesse do educando deverá adaptar-se ao que lhe for colocado como “oportunidade”.

Na mesma linha de interpretação encontrava-se Fernando de Azevedo, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930,

As instituições de ensino primário, instaladas ao acaso, sem uma visão aguda de nossas realidades e sem qualquer espírito de finalidade social, e talhadas ainda pelos moldes da velha escola primária de letras, obedecem a principios de organização a que não se conformam as modernas legislações escolares. (AZEVEDO, 1927, p. 6, ano 1, nº 3).

O eminente reformador dos ideais da Escola Nova no Brasil sugere uma adaptação do ensino às “legislações escolares modernas” predominantes em países como a Alemanha, onde a formação escolar extrapola o aperfeiçoamento individual e se põe a serviço de um propósito social, o de aperfeiçoamento das indústrias e “expansão correlata das classes operárias”. Similar às ideias de Sinimbu no inicio do século XIX, na concepção de Azevedo, a educação deveria conciliar a “idéa individual” à “idéa social” e “formar a personalidade autonoma, apta a participar da vida de uma comunidade historicamente unida na mesma civilização”. Neste sentido, a escola deveria preparar o indivíduo desde a infância para que ele adquirisse, junto à comunidade, os “hábitos para trabalhar” de acordo os ofícios predominantes no meio. Outro princípio para que a educação cumprisse sua função social²¹ seria o da “escola única”, considerada por Azevedo “a mais completa expressão de democracia social”. Escola única e homogênea, a mesma proposta por Sinimbu e seu grupo, nas primeiras décadas do Brasil Império.

Um olhar desatento, que desconsidere as contradições e o tratamento histórico das questões, leva à compreensão das ideias de Azevedo como algo novo; como um processo educativo que preza pelo desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos e sua inserção na coletividade com autonomia para trabalhar no que o identifica, ao mesmo tempo em que colabora com o progresso social. Entretanto, ele apenas reafirma o processo de instrução primária de Sinimbu, apontando inicialmente possíveis causas do insucesso

²¹ Para Fernando de Azevedo: “ser uma instituição social rigorosamente enquadrada no sistema social geral a que ela tenha de servir, não apenas como aparelho de reflexão do meio, mas como elemento dinamico e reformador capaz de contribuir eficazmente na obra de transformação social”. (AZEVEDO, 1927, p. 14. Ano 1, nº 3).

escolar e, em seguida, alternativas ao sistema de ensino tradicional que para ele colocava o Brasil em atraso diante do que era realizado na Europa. Azevedo diz que a escola deve sobretudo ensinar para o trabalho e as leis precisam de “espírito de síntese”. Para ele, a lei precisa orientar os direitos e deveres de cada um e “delinear uma orientação pedagógica e social para a qual todas as instruções convirjam, ou da qual todas se derivem”, ora, ele pensa uma lei única que ao mesmo tempo reconheça estratificações sociais? Além disso, reafirma a distinção de instruções?

Também nas propostas de Gramsci a escola tem sua função social vinculada ao mundo do trabalho. No entanto, quando Sinimbu e seus iguais esperam, por meio da instrução primária, inculcar hábitos de trabalho para que o trabalhador colabore com o progresso social do país, eles visualizam uma sociedade dividida em classes, porém, unida em função de um ideal comum, o que dissemos antes: progresso da nação. Pois

Com a oferta de um ensino profissional, o Estado democrático causa a impressão de estar oferecendo a todos as mesmas oportunidades de acesso à educação e, conseqüentemente, uma suposta condição de igualdade de oportunidades em relação aos educados pela e na elite, receptora de uma educação formativa, intelectual, humanista e geral, ou seja, uma educação previamente planejada para formar aqueles que irão governar (NASCIMENTO, 2008, p. 10)

Nesse modelo de ensino o trabalhador recebe a instrução necessária ao exercício de sua profissão e ao conhecimento das leis que regem sua conduta moral. Junto à doutrinação e disciplina do método protestante o sujeito desenvolve o hábito do trabalho junto à obstinação religiosa, ambos “dignificantes” do homem. Tal educação nada altera a ordem das coisas. A sociedade, conforme dito antes, permanece dividida entre *dirigidos e dirigentes* e a educação é elemento agravador dessa separação, pois é aplicada de maneiras distintas: escola clássica (ou humanista) para a elite; ensino profissionalizante para os que vivem do trabalho.

Gramsci propõe a criação de uma escola única. Única porque não separa o tipo de ensino nem o currículo escolar de acordo com o tipo de trabalho delegado à classe social.

Para Gramsci, a classe dominante sempre tenta corromper intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, na intenção de agregá-los em seus partidos. Em contrapartida, a mesma iniciativa deve ser adotada pela classe operária, na tentativa de agregar intelectuais orgânicos burgueses ao partido e à luta revolucionária. (NASCIMENTO, 2008, p. 6)

A escola do trabalho de Gramsci tinha como objetivo educar os trabalhadores em função de um autogoverno, portanto, os intelectuais desse grupo deveriam ser gerados a partir de sua própria cultura em contraposição à intelectualidade burguesa.

Ainda no discurso de Fernando de Azevedo foram tratadas algumas questões referentes à organização da educação popular. Para ele, as escolas para o trabalho deveriam “produzir como indústrias”. Tal educação, ofertada ao povo, visava reduzir a vida do trabalhador à produção de riquezas para um estado que não era coletivo pois uma vez que o Estado investe na formação do sujeito

A sua vida é, por assim dizer, hipotecada ao Estado, isto é, à comunidade “socialmente organizada” [...]. Se morre ou se torna esteril por molestia, a sociedade com a qual contraiu a dívida, no período de educação, sofre uma perda irreparável com a morte, ou grave com a redução do rendimento do seu trabalho, com que aumenta na proporção de sua eficiência e duração, a riqueza social e econômica do Estado. (AZEVEDO, 1927, p. 9).

Portanto, a perda do investimento feito na formação popular deveria ser evitada e para isto, a escola também deveria constituir-se espaço de desenvolvimento físico e de hábitos de higiene. Sua arquitetura deveria, inclusive, proporcionar o mínimo de conforto, melhorando também a qualidade de vida dos alunos, o que impactaria de maneira positiva em sua saúde.

Outras questões como formação docente em geral e criação de “uma Escola Rural Normal”; reorganização dos jardins de infância; educação das mulheres com foco na vida doméstica, etc., são apresentadas como bases da remodelação do ensino primário, das escolas normais, e do ensino técnico profissionalizante. O objetivo de todo esse empreendimento na vida do trabalhador é “ [...] aperfeiçoar-lhe a técnica e o sentido de maior rendimento no trabalho; [...] e transformá-lo, por esta maneira, num elemento de progresso técnico nas [...] indústrias nacionais”. (AZEVEDO, 1927, p. 12). Basicamente, no sistema de educação proposto por Fernando de Azevedo, o pobre deveria “vender a alma” ao Estado para ter acesso à possibilidade de fazer parte da sociedade organizada em função de alguma atividade econômica suficientemente rentável ao país.

No fim, o grande problema de todas as propostas do movimento liberal é que o trabalhador pudesse ajudar no progresso da nação mas que tal riqueza não se revertia em bens para a sua vida, e este modelo tem feito o sistema capitalista acumular riquezas até então nunca visto, enquanto o trabalhador tem que aprender a trabalhar conformado para receber o mínimo de renda e de escola.

Em resumo, quando Sinimbu, Diéguas Júnior Craveiro Costa e Fernando de Azevedo esboçam uma escola única para o trabalho, visualizam uma educação uniforme para os trabalhadores adequarem corpo e mente aos padrões de comportamento que condizem com o projeto de desenvolvimento que eles pensavam para o país. Em nenhum momento estes autores propõem igualdade econômica nem de papéis sociais ou de acesso

ao conhecimento científico universal e amplo - mas não negam, e podem até propor mas individualmente, ou seja, para aquele que se esforça. Por outro lado, Gramsci pensa a escola unitária para o trabalho como aquela que deverá dar fim à divisão entre escola puramente técnica e escola humanística.

CAPÍTULO III - AS PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR RURAL

Neste capítulo abordarei inicialmente de maneira pontual algumas movimentações no âmbito político e acontecimentos que marcaram a trajetória da luta dos trabalhadores do campo por melhores condições de trabalho e, mais adiante, por formação escolar, no cenário nacional.

A pedagogia freireana subsidiará a crítica ao modelo de formação técnica promovida pelo governo através da política de extensão rural adotada a partir da década de 1950 no contexto da industrialização com vistas ao desenvolvimento da agricultura nacional.

Por fim, o fenômeno do *sistema de moradias* e as relações de trabalho no interior das fazendas e, posteriormente, nas usinas de cana em Alagoas, com particularidade em Atalaia, nos permitirá analisar os processos de mobilidade dos trabalhadores do campo atalaienses sob a ótica do desenvolvimento econômico.

1. Escola, trabalho e movimentos sociais do campo no século XX

A partir de 1930 iniciou-se no Brasil o período de 15 anos em que Getúlio Vargas governou o país. Segundo Welch (2016), Vargas tentou “reorganizar” a vida rural, priorizando as relações de trabalho entre empregadores (proprietários de terra) e trabalhadores (camponeses). Entretanto,

Ao buscar organizar a “vida rural”, o governo Vargas não procurou fazer uma revolução para emancipar os camponeses de uma espécie de sistema feudal de latifúndios e minifúndios, mas para ajustar a economia política e assim fortalecer o capitalismo agrário. (WELCH, 2016, p. 101)

No primeiro ano de seu longo mandato, Vargas iniciou um processo de sindicalização no país, a fim de mediar às relações de trabalho no âmbito da agroindústria. Entre avanços e retrocessos, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, foi um marco do seu governo. No período foram criados cerca de 8 mil sindicatos de patrões e de empregados, o que os incluiu na agenda política do país. Por isso,

Quando seu regime entrou em colapso e os novos partidos políticos buscaram poder, os candidatos saíram em busca de apoio rural, como jamais havia ocorrido. A promessa da cidadania mediante direitos sociais no campo sugeria que os votos dos trabalhadores rurais acabariam por contar mais do que a fidelidade de fazendeiros e latifundiários. [...] a instituição da justiça trabalhista estabelecida por Vargas tornou-

se um meio para que os trabalhadores rurais e seus novos agentes políticos exigissem os direitos que lhes eram concedidos na CLT. (WELCH, 2016, p. 101)

No cenário educacional, para o trabalhador e sua família, do campo ou da cidade, nada se diferenciava do que historicamente vinha sendo proposto como educação para as classes trabalhadoras. Nesse sentido o discurso de Vargas era, inclusive, muito semelhante aos de seus antecessores. No fim, apesar da demonstração de uma vontade de construir a unidade do povo e valorização nacional, a prática mostrava a mesma estrutura social estratificada, desigual e submissa ao capital estrangeiro, já que as ideias reformistas de Vargas vinculavam o progresso nacional a um desenvolvimento tecnológico e econômico que ainda não tínhamos alcançado.

A partir da década de 1950 a industrialização provocou uma grande onda de migração, fazendo com que um número expressivo de camponeses deixasse seu lugar de origem em busca de melhores condições de vida nas grandes cidades. A crise causada por esse movimento fez com que o governo direcionasse ações no sentido de conter o êxodo rural e fixar o homem no campo.

Aos camponeses que tiveram a ideia de migrar para as grandes cidades restou o improvável trabalho nas fábricas e a miséria. Estes foram empurrados para a marginalidade e passaram a compor a massa de desempregados que, impossibilitados de habitar os centros das cidades, passaram por um processo de segregação, que intensificou a favelação, a sobrecarga dos serviços públicos, os subempregos e, claro, o aumento da desigualdade social. Correia (2019) afirma que “[...] por este motivo, a população rural na cidade se apresentava apenas como um transtorno a ser superado” e diante disto, “foi atribuído à educação o papel de restabelecimento da harmonia social e econômica”.

Segundo Grynszpan (2020), na época, entre os movimentos populares “tornou-se corrente [...] a ideia de que a questão agrária configurava um dos nossos problemas sociais mais sérios”, pois concentrava terras, desde a colonização; o que acarretava riqueza, poder e privilégio para a elite agrária, enquanto que aos camponeses “produzia pobreza, analfabetismo, fome, doença, subordinação, isolamento.” Ainda conforme o autor:

Tal distribuição, longe de se circunscrever apenas ao campo, produzia efeitos negativos para a nação como um todo. A pobreza gerada excluía do acesso ao mercado de bens industrializados a maior parcela da população do país, uma vez que cerca de 70% dos brasileiros habitavam a área rural até os anos 1950. Portanto, além de resolver o problema rural, [...] em áreas marcadas por uma crescente mobilização social, uma reforma agrária [...] seria capaz de colocar o país nos trilhos da industrialização e do desenvolvimento econômico. Com esses argumentos, algumas medidas foram propostas tendo por foco o problema rural brasileiro. Todas elas experimentaram fortes resistências em um Congresso onde os interesses agrários tinham uma expressiva representação. (GRYNSZPAN, s/p. 2020).

A inviabilidade da consolidação de uma reforma agrária fez com que os respectivos governos brasileiros adotassem medidas de extensão rural. As propostas de instrução agrícola nas escolas rurais mencionadas no capítulo anterior são exemplos disto. Tal empreendimento tinha como objetivo, além de formar a mão de obra rural e instrumentalizar o desenvolvimento industrial do campo, conter o fluxo migratório e construir uma espécie de unidade nacional por meio da cultura.

De acordo com Fonseca (1985), durante esse processo, a extensão rural buscava educar os agricultores de modo que pudessem adotar tecnologias que fossem capazes de promover a qualificação das práticas agrícolas por eles desenvolvidas. [...] esse modelo [...] serviu de bases para a expansão desses serviços aos países subdesenvolvidos, entre os quais, o Brasil. Tinha como características o conhecimento dos cientistas e técnicos como principal fonte de saber; a persuasão dos agricultores e a utilização massiva de recursos audiovisuais.

No Brasil, a extensão rural foi adotada como política durante o período desenvolvimentista da década de 1950 e atravessa algumas fases, identificadas de acordo com o movimento econômico, político e cultural de cada época.

Dependendo do contexto, tal política pode ser entendida e aplicada de formas distintas. Conforme Junges e Pelegrini (2014), no Brasil foi adotado um modelo de extensão rural difusionista-inovador, em que os processos de ensino e gestão eram centralizados na ação dos técnicos em agricultura enviados pelo governo. Esse modelo (de extensão rural) se baseava em quatro premissas: conhecer, persuadir, decidir e confirmar, tendo como ponto central o processo de ensino-aprendizagem, cuja consequência era a passagem de uma sociedade de tradicional para moderna, abandonando valores como conservadorismo, afetividade, compadrio e, também as soluções tradicionais para os problemas comuns que não eram interessantes para o processo de modernização do desenvolvimento proposto. (JUNGES e PELEGRINI, 2014, p. 4)

Na primeira década (1950), prevaleceu a política assistencialista no esforço de aumentar a produtividade agrícola e a mão de obra agrária especializada. O Estado brasileiro então se utilizou de métodos paternalistas que viabilizam a resolução dos problemas, mas não questionavam sua origem. Os técnicos tomavam nota das dificuldades encontradas nas lavouras e na criação de animais; encaminhavam as reclamações aos centros de pesquisa alheios a comunidade e retornavam com as soluções. Nesse processo a participação dos agricultores se resumia a apontar o que prejudicava a produção - não o

trabalhador. Os agricultores eram treinados para aplicar as novas técnicas e as novas tecnologias eram comunicadas por meio de veículos de massa.

O fim da “era Vargas” é marcado por diversas mobilizações camponesas em todos os estados brasileiros com o apoio do Partido Comunista do Brasil (PCB). Organizar-se sindicalmente não era ilegal, no entanto era quase impossível, diante da burocracia imposta pelos governos comprometidos com os latifundiários. Entretanto, “ativistas do Partido Comunista conseguiam atuar dentro do âmbito do Código Civil e conquistaram [...] avanços importantes na luta dos trabalhadores do campo.” (LOPES NETO e RESENDE, 2019, p.12) Por todo o país, milhares de pessoas se reuniram em torno da luta pelo acesso à terra. Neste panorama, as Ligas Camponesas surgem no Nordeste como aglutinação de interesses dos diferentes povos do campo junto ao PCB. As Ligas tinham como prioridade conseguir assistência jurídica e médica. Também era uma preocupação desenvolverem autodefesa para agir nos casos em que eram confrontados com ameaças e violência. As ameaças mais comuns

[...] eram aquelas que, contrariando o Código Civil, obrigavam à expulsão sem indenização pelas benfeitorias realizadas, e nesse sentido específico a ação das ligas parece ter sido bastante eficaz. As lideranças pretendiam também, a médio e longo prazos, fortalecer a consciência dos direitos comuns, que compreendiam a recusa em aceitar contratos lesivos, tais como o cumprimento do “cambão” (dia de trabalho gratuito para aqueles que cultivavam a terra alheia) e outras prestações de tipo “feudal”. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, s/d, s/p)²²

Isso porque as medidas de Getúlio Vargas de “organização do meio rural”, apesar de representarem um avanço significativo no campo legal, na prática, não tinha alterado a realidade. O movimento das Ligas se expande nos anos 1960 por causa das dificuldades político-burocráticas que impediam o reconhecimento oficial dos sindicatos rurais e,

De fato, embora o Decreto-Lei nº 7.038, promulgado por Getúlio Vargas em novembro de 1944 como extensão da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), previsse a sindicalização rural, só a partir de 1962 é que os sindicatos começariam a ser efetivamente reconhecidos, como proposta alternativa (e mais institucionalizada) às ligas camponesas, identificadas com a liderança de Francisco Julião. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS -CPDOC, s/d, s/p)

A partir da década de 1960 a extensão rural adotou o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Com o apoio das universidades, atuando na pesquisa, os extensionistas ensinavam aos agricultores como aumentar a produtividade e adaptar-se à “mentalidade moderna”. Nesses moldes, foram contemplados os agricultores que tinham “capacidade de endividamento” e disposição para abandonar o modo antigo de produzir e de conduzir os negócios. Isso fez

²² Citação retirada de uma página da Fundação Getúlio Vargas na *internet* onde são explanados alguns verbetes, na página não foi informada a autoria nem a data do artigo.

com que somente parte da agricultura brasileira conseguisse modernizar-se e se desenvolver, dependendo do tipo de agricultor, do tipo de produto e da região. O Nordeste certamente não foi contemplado; novamente o Sul e o Sudeste tomavam a frente do desenvolvimento industrial.

Em 1961, João Goulart assume a presidência sob um clima de tensão entre latifundiários e trabalhadores rurais; seu governo foi marcado, inclusive, por essa polarização. No entanto, apesar dos interesses conflitantes, Jango propôs uma série de medidas com o intuito de viabilizar a reforma agrária no país. Nesse curso, uma série de questões ligadas ao processo de desapropriação de terras; as propostas de “reformas de base”; o apoio aos movimentos sociais do campo que pediam reforma agrária “na lei ou na marra”, e outros tantos atos do Governo em apoio a causas populares “aprofundaram a ruptura com grupos de centro que lhe davam suporte, [...] abrindo caminho para o golpe de 1964.” (GRYNSPAN, 2020, s/p.)

Já sob o regime de ditadura militar, de 1964, o governo criou o Estatuto da Terra com a promessa de dar início a um processo de distribuição e realizar a reforma agrária. Essa “era uma forma de resolver momentaneamente os problemas do campo e serviu como um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra. Na prática o que se consolidou foi a intensificação do poder do latifúndio.” (LOPES NETO e RESENDE, 2019, p. 14). No período ditatorial a elite agrária reinava, usufruindo dos mesmos privilégios históricos. As medidas em torno da educação pública (ou a ausência delas) aprofundam ainda mais a desigualdade econômica e de acesso ao conhecimento.

Na década de 1970

[...] os movimentos sociais assumem um caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicação de direitos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular - educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária - comecem a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho. (FENG LEE e FERRANTE, 2006. p. 3).

Nesse contexto, o movimento pela educação no campo começa a tomar forma e reivindica um conjunto de políticas públicas que vão orientar a prática pedagógica voltada para os sujeitos oriundos do meio rural. No entanto, os avanços dessa pauta são pouco expressivos.

O projeto de formação para o trabalhador do campo entrou no foco das ações dos sucessivos governos como um meio de frear o êxodo rural e fomentar um processo de

desenvolvimento da agricultura nacional com vistas ao implemento de novas tecnologias nas médias e pequenas lavouras como uma forma de incluir os camponeses nas atividades mercadológicas e fixá-los no campo. A “educação rural” oferecida por meio da instrução primária, em contextos recentes, não serve mais sequer aos interesses da elite agrária. Isso porque com o uso de novas técnicas e mecanização da produção agrícola e pastoril, o trabalhador do campo deveria saber mais que “usar uma enxada”. Santos (2010) menciona que:

[...] a escola enquanto instituição social tem desenvolvido uma educação para atender principalmente a exigências políticas e econômicas cujo objetivo em muitos dos casos não corresponde às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a freqüentam, particularmente a destinada a classe trabalhadora. (2010, p. 3.)

As aparências mudam mas a essência da exploração de uma classe por outra permanece. O senhor de escravos se transformou, ao longo do tempo, em capitalista agrário industrial e a permanência das funções sociais determinadas pelo modo de vida capitalista é voltada aos interesses não só das grandes metrópoles como também dos grandes impérios internacionais, de modo que a elite agrária brasileira obedece a políticas externas dos grandes impérios que ditam as medidas econômicas a serem adotadas no país. Nesse sentido, as propostas governamentais que vinculam escola e trabalho estão orientadas por agências internacionais financeiras, dentro de uma lógica bancária, com a demanda por um mercado externo, o qual por um longo tempo foi mediado pelo capital comercial, até passar a ser dirigido pelo capital financeiro, como acontece até os dias atuais. Assim, o processo de industrialização brasileiro acaba sendo resultado da subordinação da burguesia nacional ao capital financeiro externo. Esse viés aparelha o serviço de educação como estratégia de valorização do espaço urbano, cumprindo seu propósito para os complexos agrário e industrial, servindo como mecanismo de controle ou de produção de mão de obra minimamente qualificada para o campo. Assim, o caráter urbanizador da educação como escola dentro da lógica do mercado serve como aporte para a intervenção do capital estrangeiro nos poros da sociedade brasileira. Isso é destacado por Jimenez, Mendes e Rabelo (2007). De acordo com eles:

Nas sociedades de classes, a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem. (2007, p. 3).

De fato, as transformações sociais e econômicas por meio da instrução primária, proposta de Sinimbu e dos demais intelectuais das décadas subseqüentes, eram essencialmente um processo de adaptação ao mundo do trabalho industrializado, e com a mesma lógica de concentração de riquezas. A promessa era que o retorno econômico se daria mediante o progresso da agricultura nacional, mas, efetivamente, sempre atrelada aos interesses das elites políticas. O Brasil adentra o século XX projetando uma modernização que ainda não tinha condições de operar e quando a sociedade passou a pressionar o poder público para que o desenvolvimento do país contemplasse também as camadas populares, este se vê obrigado a apresentar novas propostas para os trabalhadores e para a formação das próximas gerações. Assim, diante dessas novas demandas e sob a pressão dos movimentos sociais, a escola, até então elitista, passa por um processo de democratização, por meio do aumento de políticas públicas e sob a crença comum de que a mesma poderia promover o desenvolvimento econômico das massas e igualdade de oportunidades. Isto também fazia parte de uma política de ajuste dos interesses populares aos da elite. A escola funcionaria como refreador dessas demandas, ajustados e controlados nas instituições educativas. Não aconteceu em larga escala, como atualmente testemunhamos, dado os índices elevados de analfabetismo e fracasso escolar. Certamente muito mais porque o estado não pretendia ter gastos elevados sem retorno em curto prazo, como é o processo de escolarização, para conseguir seus propósitos. O indivíduo formado nessa escola é o produto da concepção da formação escolar atrelada à ideia de progresso social e econômico e, nesse contexto, a educação é vista como investimento também por parte de quem estuda - investe-se tempo, esforços... - Na busca por um retorno econômico via escolarização, tanto para o Estado quanto para a população, a educação escolar passa por um processo de adequação ao sistema capitalista, e “desadequação dos sujeitos”, quando prioriza a produção de profissionais cada vez mais especializados, isto é, focados em áreas específicas e coloca em segundo plano os processos de formação humana ao mesmo tempo em que tenta naturalizar os mecanismos de exploração desenfreada da mão de obra profissional.

No livro *Extensão ou Comunicação?* (1979) Freire critica a postura e a linguagem adotadas no método de ensino e na relação entre os extensionistas (agrônomos) e as pessoas a serem instruídas (camponeses). Assim como foi feito ao longo de toda a trajetória da educação rural, os educandos ocupavam um lugar de “passividade”, obedecendo a um modelo hierárquico de ensino. Isso porque quem ministrava o conhecimento colocava-se como único detentor do saber, já que possuía formação superior

especializada e os camponeses em sua maioria sequer eram alfabetizados. O conflito consistia, portanto, entre a técnica e a prática. Esse era um elemento fundamental na crítica de Freire, pois nessa relação um conhecimento se sobrepunha ao outro e essa separação não permite o diálogo, que para ele é fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Freire (1979) esclarece que o conhecimento não se resume ao que se propõe teoricamente, mas em tudo o que permeia a relação do homem com o homem e desse(s) homem(s) com o mundo. E as ações do homem precisam ter sentido, de acordo com sua concepção de mundo além de uma finalidade. O problema é que a metodologia extensionista tinha caráter fundamentalmente assistencialista e pretendia “falar pelos camponeses”; algo que a pedagogia de Freire combatia, já que para ele o ato de educar é justamente uma ação política que favorece a construção do pensamento crítico por parte do educando. O diálogo é um dos princípios da pedagogia freiriana, pois “um sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. (FREIRE, 1979, p. 66). Em outro trecho do livro, Freire afirma:

A comunicação [...] implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Por isto não é possível compreender o pensamento de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. Esta função, por sua vez, não é extensão do conteúdo significante do significado, objeto do pensar e do conhecer. Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos lingüísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes (p.67)

Portanto, para a extensão rural se constituir como atividade educativa deve proporcionar aos educandos a possibilidade de fazerem parte da construção do conhecimento a ser ensinado. É importante também a forma como o conhecimento é mediatizado, o que leva à escolha dos signos lingüísticos; estes precisam partir da realidade concreta, que segue uma teoria, reciprocamente.

Esta é a razão pela qual, para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”. (FREIRE, 2013, p.106-107).

De um lado, Freire sugere igualdade de papéis, no sentido de não haver hierarquia no processo de ensino-aprendizagem. Assim, aluno e professor têm importância

equivalente. Também a escola deve incorporar-se à realidade que cerca no ensino. Entretanto, nas orientações de Gramsci os estudantes precisam passar uma formação dada pelo professor e transformar também seu modo de interpretar e intervir no mundo. Talvez este seja o limite do pensamento do Freire. Por outro lado, Gramsci afirma a autoridade de quem ensina enquanto intelectual que atua na construção de concepções de mundo elevadas. Nas cartas que escreveu aos seus familiares, Gramsci expressa sua discordância com o método aplicado na educação das crianças em que elas são deixadas livres para desenvolver suas potencialidades naturais “deixando obrar as forças espontâneas da natureza” (GRAMSCI, 1929 apud MONASTA, 2010, p.128-129) O processo educativo para ele implica em um tipo de disciplina que limite em parte a “vida mundana”, para que antes da puberdade - período em que a criança é mais suscetível aos comandos dos adultos - ela já tenha “adquirido” “hábitos de ordem e trabalho”. Vale ressaltar que o método proposto por Gramsci aos seus parentes não pressupõe o uso de violência, ao contrário, ele condena os métodos punitivos da escola tradicional. Gramsci sugere o uso da autoridade que vem do afeto e da convivência como uma forma de pressionar a criança de modo afetuoso e amável. O método dessa educação moderna, salvo algumas exceções, se aproxima do tradicional até certo ponto, mas a finalidade é oposta: construir uma cultura geral contra-hegemônica que assimile toda uma geração de intelectuais profundamente sujeitos aos interesses de ordem popular.

Gramsci concebe o processo educativo e de aprendizado como algo difícil, árduo, sofrível, pois é anti-natural e exige exercício constante de aprimoramento das funções cerebrais, portanto, não é possível deixar a cargo das leis naturais que espontaneamente os humanos aprendam a conduzir a vida de maneira proveitosa para a coletividade. Um desses processos seria a formação política, como, por exemplo, entender os processos pelos quais chegamos à formação de uma sociedade que é socialmente desigual. Entender tal processo não é fácil, tão pouco espontâneo. Formar níveis de consciência sobre o mundo é um processo penoso, é desmontar e remontar formas de pensar e agir.

Contudo, na relação dialógica proposta por Freire procura-se sintetizar interesses antagônicos, achar pontos em comum e fortalecê-los de modo a atender ambas as demandas de maneira justa, igualitária, equitativa. Daí surge o processo de humanização dos homens, já que os interlocutores contribuem mutuamente com sua formação. Gramsci propôs a superação de uma concepção de mundo, ou seja, superar o pensamento hegemônico da divisão social no mundo do trabalho e da cultura com o propósito de

colocar a educação a serviço do progresso intelectual e material dos grupos tradicionalmente subalternizados.

Gramsci critica as *escolas elementares* onde as crianças indicavam o processo educativo. Colocada diante de noções científicas conflitantes com o que ele chamou de “concepções mágicas do mundo e da natureza”, a criança tinha a tarefa de organizar, arrumar as ideias e aplicar de alguma forma ao mundo concreto. Nesse viés a escola impunha o conceito de trabalho sem garantir aos alunos a compreensão “exata e realista das leis naturais e sem uma organização legal que regulasse organicamente a vida recíproca dos homens.” De acordo com Gramsci,

[...] pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico. (2001, p. 117)

A participação do aluno na construção intelectual se dá na medida em que a escola estabelece ligação com a vida. A apreensão de noções a respeito de algo não deve vir acompanhada de uma pressão pelo uso imediato prático-profissional, mas como parte do desenvolvimento de uma personalidade histórico-cultural. Por exemplo, não pode ser o estudo da gramática e da língua apenas instrumentalização para comunicar-se bem no ambiente de trabalho, mas para possibilitar uma compreensão de mundo mais ampla, assim como o estudo da história da humanidade não pode ser acúmulo de dados, mas um exercício de conhecer-se conscientemente. Gramsci assinala o princípio educativo da “velha escola” onde

A educação do jovem é determinada por todo este complexo orgânico, pelo fato de que, ainda que só materialmente, ele percorreu todo aquele itinerário, com suas etapas, etc. Ele mergulhou na história, adquiriu uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não pedantemente inculcada pela “vontade” exteriormente educativa. Este estudo educava sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo, com uma mínima intervenção “educativa” do professor: educava porque instruía. Experiências lógicas, artísticas, psicológicas eram feitas sem que “se refletisse sobre”, sem olhar-se continuamente no espelho, e era feita principalmente uma grande experiência “sintética”, filosófica, de desenvolvimento histórico-real. (GRAMSCI, 2001, p. 48)

Para ele a escola tradicional era oligárquica pelas suas finalidades - formar dirigentes - não pelos métodos. A principal marca desta escola em contextos recentes se dá pela ação conservadora, em perpetuar diferenças tradicionais, criando mesmo dentro de si,

estratificações, com o discurso de serem os ramos especializados da educação escolar uma tendência democrática.

Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnicopolítica, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência. (GRAMSCI, 2001, p. 50)

O papel do educador em Gramsci é usar as contradições existentes na hegemonia, desvelando sua ideologia a fim de elaborar um pensamento contra-hegemônico que ultrapasse os limites da escola. O professor, enquanto intelectual orgânico do grupo subalternizado deve produzir e socializar conhecimentos que se identificam com os processos da vida humana e que tenham ligação com o movimento político ligado a essa massa. O docente é, neste caso, representante de sua cultura e tem elevado grau de compreensão do processo produtivo que envolve o grupo do qual se originou. Ele deverá ser divulgador da concepção de mundo crítica que seu grupo elaborou.

Neste viés, Gramsci (1999) enfatiza a importância da unidade entre teoria e prática, materializada na relação entre intelectuais e os “simples”, ao passo que

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconseqüente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. (GRAMSCI, 1999, p. 103)

Uma importante questão que se coloca é: como o trabalhador teria uma clara consciência teórica da sua ação? Uma vez que tanto sua ação quanto a educação que lhe é oferecida converge com o interesse de quem exerce domínio sobre aspectos imprescindíveis de sua vida: trabalho e formação escolar. Na visão gramsciana, os intelectuais orgânicos ligados à massa dos “simples” têm o papel não somente de auxiliar no processo de elevação das camadas de intelectuais do meio que os gerou, mas pode comunicar-se, mediar às relações de conflito “traduzindo” o pensamento dos grupos subalternizados e propagando suas ideias.

Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1999, p. 103-104)

Na pedagogia freireana podemos considerar que a concepção da teoria por trás das ações pode ser elaborada no contato com a palavra - mundo. E o mundo apresentado através das palavras deve corresponder à realidade concreta dos grupos de indivíduos.

De acordo com Gramsci (1999),

O processo de desenvolvimento (da concepção do real) está ligado a uma dialética de intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova “amplitude” e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influências através de alguns indivíduos ou mesmo de grupos mais ou menos importantes, no âmbito dos intelectuais especializados. (p. 104-105)

A “luta pela hegemonia” que acontecia entre agrônomos e pequenos agricultores consistia no conflito entre os interesses do Estado, representado pelo serviço de extensão rural e o que afligia as populações rurais, que era justamente a ação centralizadora do poder público nas decisões, priorizando as demandas do mercado. Interessava aos extensionistas a relação de dependência, pois assim é possível controlar o desenvolvimento da atividade econômica dos agricultores. Não cabe aos técnicos do serviço de extensão facilitar o acesso dos pequenos agricultores ao conhecimento em sua amplitude, uma vez que o que os diferencia e os coloca em posição superior é “saber mais”; muito menos o encorajamento da ação política, já que extensão rural é um serviço ofertado pelo Estado. Isso só reforça a necessidade da formação e processo de seleção específica para os profissionais que trabalharão com o público rural, que correspondem ao intelectual orgânico pensado por Gramsci; essa é uma reivindicação dos *movimentos por uma educação do campo* nos dias atuais.

Gramsci (1999, p. 95) também enfatizou a importância da linguagem no processo de elaboração de uma concepção de mundo crítica. Isto porque, segundo ele, na forma como nos comunicamos existe uma “concepção de mundo que é ‘imposta’ mecanicamente pelo mundo exterior”, por meio dos “vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente”.

Neste sentido, Freire põe em evidência o fato de que “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra”, portanto o meio e a forma como nos comunicamos se constitui elemento primordial no processo educativo (ou de tomada de consciência). Por outro lado a leitura de mundo não é espontânea, pois o mundo que adentramos ao nascer está “imerso” em um conjunto de crenças e valores tradicionais a que podemos chamar de “ideologias”, que por sua vez obedecem a princípios de alguma teoria.

Gramsci afirma não haver ideologias de “existência autônoma”, mas “deformações de teorias decorrentes da transformação das mesmas em ‘doutrinas’, isto é, não são um instrumento para entender a realidade, mas são uma série de princípios morais para ‘orientar’ as ações práticas do comportamento humano.” A transformação da teoria em doutrina não é espontânea, mas decorre do uso político-ideológico dessa teoria, por meio de um processo “orgânico”. Poderíamos dizer que [...] não existem ideologias no sentido próprio da palavra, mas uma utilização ideológica, isto é, educativa, das teorias e das doutrinas. (MONASTA, 2010. p. 28).

De acordo com Freire (1979), no processo histórico-cultural, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade. Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo. (p. 67)

Freire, em *A importância do ato de ler* (1981), relaciona a fluidez com a qual lidou com a “palavra”, quando passou a frequentar a escola, à forma como ele foi alfabetizado: em contato imediato e constante com o universo que o constituía enquanto sujeito; de modo que, quando o mundo das ideias lhe foi apresentado na escola, as palavras já eram carregadas de sentido. Assim, a escolinha onde Freire teve o primeiro contato com o conhecimento científico “aprofundou o trabalho de seus pais”²³ e “a leitura da palavra, da frase, da sentença transformou-se em leitura da “palavra-mundo”, por isso ele entende que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” de modo que o desenvolvimento do pensamento crítico envolve a compreensão do mundo a nossa volta. (“palavra-mundo” na formação do trabalhador).

²³ Freire foi alfabetizado por seus pais, em casa, em contato com a natureza.

Isso nos coloca diante de uma questão importante: o estudo da língua como uma forma de ampliar a visão sobre o mundo. A esse respeito, Gramsci afirma a capacidade que uma língua tem de traduzir e de se apropriar de outras culturas. Por outro lado,

Quem fala somente o dialeto ou compreende em graus diversos [parcialmente] a língua nacional, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou economicistas, não universais. (GRAMSCI, 1999, p. 95).

Gramsci trata de ampliar a leitura de mundo pela apropriação da língua fora do localismo. A partir daí podemos entender a importância dada por Freire à alfabetização através do uso de termos que davam sentido ao meio e ao ensino em si; refletindo sobretudo o lugar de cada pessoa ou grupo de pessoas no mundo. Outro fator, que reafirmamos, é a forma como o conhecimento é comunicado. Se o pensamento filosófico (ou busca pelo conhecimento) tem como finalidade responder às questões humanas dentro de uma sociedade de determinada cultura, a formação dos sujeitos deve ser pensada de acordo com a realidade específica do grupo em questão, porém com uma visão ampliada, no sentido de fazer com que os grupos se reconheçam enquanto parte de um contexto histórico, geográfico, econômico, ideológico... que não se resume ao ambiente em que vivem; já que os diferentes grupos sociais fazem parte de uma superestrutura. O conhecimento, portanto, é universal.

Nesse sentido, Gramsci explica como é prejudicial o processo educativo que transmite uma cultura fragmentada:

[...] como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, ente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e de datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros. Serve para criar um certo intelectualismo flácido e incolor [...] (GRAMSCI, 1976, p. 82)

Em *Pedagogia do Oprimido* (1968) Freire faz uma crítica profunda ao que chamou de “educação bancária”: quando se exige do aluno que ele reproduza exatamente o que foi passado. Na prática, o professor “deposita” o conhecimento no aluno até “enriquecê-lo” com um conjunto de saberes úteis. Isso acontecia no processo de extensão e de modo geral no modelo de educação tradicional (também pensada pelo liberalismo). Em contrapartida, Freire propôs a educação libertadora ou problematizadora, aquela em que o educando é orientado a questionar sua realidade de modo a pensar em soluções para problemas cotidianos tendo em vista sua própria importância na sociedade. A educação que, para ser

verdadeiramente humanista, deve ter como norte o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham. Este aprofundamento da tomada de consciência, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser, um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista. (FREIRE, 1979, p. 67)

Gramsci reafirma a importância de transformar o conjunto de concepções “simultâneas” e “desagregadas” existentes nos grupos, e que são impostas pelo meio, em uma “filosofia única”, elevando-a “até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”, o que implica no processo de “um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico”. Tudo isso se desenvolve dentro do mundo da cultura e da política. Gramsci compreende a cultura como “organização, disciplina do próprio eu interior” que gradativamente une homens em torno de um pensamento comum crítico e coerente, elaborado com base na consciência coletiva a respeito de sua classe. (GRAMSCI, 1976, p. 83)

A pedagogia extensionista segue empregada ao campo sendo alvo de críticas por parte dos movimentos sociais por educação popular e no campo. Após a abertura democrática de meados da década de 1980, com o fim do período ditatorial, tais movimentos conseguem maior articulação e a pauta da educação do campo como modalidade específica de ensino para o meio rural é fortalecida junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com as Universidades.

De acordo com Fernandes (2012, p. 498) o MST “é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres” (parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem terra) e teve início no final da década de 1970 a partir da movimentação política de diferentes grupos de camponeses em diversos lugares do país com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT)²⁴. O MST foi oficializado em janeiro de 1984, no estado do Rio Grande Sul. Na década seguinte já mantinha bases por todas as regiões brasileiras e conquistou milhares de assentamentos rurais. Desde então o movimento mantém um embate contra o latifúndio e o agronegócio por entender que o primeiro exclui os trabalhadores rurais do processo de desenvolvimento da agricultura ao concentrar terras improdutivas e o segundo gera

²⁴ A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é uma instituição civil, sem fins lucrativos, criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em outubro de 1975 para atuar nas questões agrárias. (CPDOC - FGV, disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/comissao-pastoral-da-terra-cpt>).

exclusão pela superprodução das indústrias monocultoras que concentra riquezas e precariza o trabalho no campo.

A educação se torna pauta do movimento quando se percebem as contradições presentes no ensino formal e a desigualdade acentuada nos processos pedagógicos ao ser tratada a formação dos camponeses e demais trabalhadores rurais enquanto classe.

2. Educação do Campo: pressupostos pedagógicos

A expressão “Educação do Campo” surgiu em 1998, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás e foi fixada nos anos seguintes em meio às discussões sobre Reforma Agrária e educação básica para as famílias camponesas. Neste ano foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001, que atende a jovens e adultos assentados, quilombolas e trabalhadores acampados, em parceria “com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais; com instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais”. (Incra, 2017, s/p)

Em 2002 foi aprovada a lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CER n.t 1, de 3 de abril de 2002) e no ano seguinte, o governo Lula elabora o Plano Plurianual, com o objetivo de implementar políticas públicas que dão prioridade à reforma agrária e desenvolvimento da agricultura familiar como uma forma de inclusão social da população camponesa. A educação do campo é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional (FENG; FERRANTE, 2006, p. 8).

Em 2003 o governo aplica novos implementos ao serviço de extensão rural por meio da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) - política de apoio à agricultura familiar através de um serviço de educação não formal que auxilia nos processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive atividades agroextrativistas, florestais e artesanais; pressupondo um processo de formação para o trabalho rural que parta da elaboração coletiva dos sujeitos assentados. A PNATER é amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, visando a garantia de uma formação que preserve a identidade cultural de cada grupo social, sem prejuízo de conteúdo. Nessa perspectiva, o currículo escolar da educação do campo não deve passar por um processo de “simplificação” ou “inferiorização” de conteúdos, no sentido de oferecer o mínimo, como

era feito antes, nas propostas discutidas nos capítulos anteriores. Por esse ângulo, nosso parâmetro é o texto da Resolução Normativa nº 040/2014 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AL), que “dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo” em Alagoas, amparada na Constituição Federal de 1998 e nas demais leis e decretos que regulamentam o sistema de ensino e a educação das populações rurais no país²⁵.

A Resolução Normativa nº 040 de 2014, do Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL) estabelece a importância da valorização da cultura campesina e da identidade local dos sujeitos no planejamento pedagógico de escolas de educação do campo e nos processos de ensino da política de extensão rural. Aponta a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), na organização do currículo e no quesito pluralidade social, racial, cultural, econômica, religiosa, étnico, ambiental e de gênero e orienta a forma como as pessoas podem se relacionar com as novas tecnologias e com o trabalho. Desta forma, a Resolução estabelece os princípios de democratização do ensino, ampliação cultural, o desenvolvimento sustentável, a diminuição da desigualdade social, a articulação entre os saberes científicos e os saberes empíricos, além do uso do que é aprendido na escola para a resolução de problemas cotidianos.

Conforme o documento, a construção do PPP deve estar de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e ser obra coletiva: produto do trabalho da escola em parceria com a comunidade atendida. Essa estrutura de ensino deverá priorizar o atendimento às demandas locais, por meio de um calendário letivo flexível. A educação deverá fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a promoção da autonomia dos educandos e da comunidade rural, para que os mesmos possam intervir politicamente, de maneira consciente na realidade que os cerca. A formação dos professores e dos agentes de desenvolvimento e extensão rural deverá ser continuada e multidisciplinar, valorizando também os saberes populares.

Para que isso aconteça, foram estabelecidos alguns critérios: uso de metodologias participativas; suporte técnico, financeiro e de recursos humanos; gestão democrática; formação social e histórica; relação dialógica entre educandos e educadores e os demais agentes educativos, valorização da identidade pessoal; promoção da solidariedade, trabalho

²⁵ LDBEN nº 9394/1996, alterada pela Lei nº 12.960/2014, bem como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução nº 001/2002-CNE/CEB, nas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, Resolução CNE/CEN nº 02/2008, e no Decreto nº 7.352/2010 que institui a política pública de Educação do Campo no Brasil, assim como no Plano Estadual de Educação de Alagoas, Lei nº 6.757/2006, e mediante o Parecer nº 313/2014-CEE/AL, aprovado por decisão da Plenária de 11 de novembro de 2014. (RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 040/2014 - CEE/AL)

em grupo, cooperação; busca pelo equilíbrio ambiental e estudo da realidade campesina; escolas em condições dignas de funcionamento no quesito espaço físico e materiais didáticos - de acordo com as demandas operacionais locais.

A identidade da educação para a população campesina deve ser definida pelas especificidades e peculiaridade de sua própria natureza e deve ter articulação entre conhecimento científico e o cotidiano.

Desta forma, deverá ser pensado um currículo para a educação do e no campo que não dê ênfase aos conteúdos urbanos em detrimento dos saberes inerentes ao meio rural, indispensáveis à formação do homem e da mulher do campo. O ensino deverá garantir que os saberes articulem-se e auxiliem no processo de conquista da autonomia desses sujeitos, permitindo-lhes transitar pelos diferentes meios sociais. Assim, o modelo de ensino devidamente direcionado a esse público deve ser feito a partir da identificação desses sujeitos e da realidade em que estão inseridos, para que, com base nisso, sejam promovidas políticas de educação que abarquem as necessidades dos indivíduos e da coletividade, sem que haja descolamento da educação para se ajustar aos moldes gerais.

O documento oficial traz em seu texto basicamente todas as reivindicações históricas dos movimentos sociais envolvidos na luta por melhorias na educação básica, não apenas sob a perspectiva da educação do campo e no campo, mas na formação humana e cidadã. Na prática, uma grande questão que se coloca é, o que se constitui realidade e o que apenas preenche os discursos, ou seja, até que ponto o que é oferecido habita a materialidade? Em outras palavras, o que realmente tem sido feito dentro e fora dos ambientes acadêmicos e políticos para efetivamente atender aos povos do campo na dimensão educativa/escolar e no mundo do trabalho? Além disso, que papel ocupa o sujeito que demanda esse serviço (educação do campo) no quadro social em que sua atuação se sucederá? Para quem essa atuação se fará útil e necessária?

3. Atalaia/AL - trabalho, moradia, mobilidade social e formação

Neste tópico debato o contexto de Atalaia com o objetivo de ilustrar o desenrolar dos processos discutidos ao longo desta pesquisa, uma vez que os processos de desenvolvimento da história humana são marcados por alguns pontos universais, e de certa forma determinam, em linhas gerais o que de mais fundamental se desdobra nos processos particulares. Dito de outra forma: por mais que se tenham grandes formas de processos históricos, modos de produção, formas de sociabilidade e etc. dentro dessas formas mais

universais possíveis, os desdobramentos particulares afirmam essas universalidades expondo-se de maneiras e qualidades diferentes.

A escolha pela abordagem da cidade se deve, como já antecipado na introdução, ao meu vínculo com a cidade, e pela aplicação dos projetos de reforma agrária através dos mais de 15 assentamentos e 2 acampamentos localizados no território do município.

A discussão a seguir remonta um período da história de Atalaia que determinou as condições socioeconômicas atuais e influenciou a forma como o imaginário local concebe a luta por direitos sociais que incluem a educação. Neste ponto recorreremos ao livro *Cana, casa e poder* (2009) do professor Cícero Ferreira de Albuquerque. Albuquerque problematiza as relações sociais e de trabalho no interior de Alagoas com foco na concentração de riquezas gerada pelo setor industrial da cana-de-açúcar e a disseminação da pobreza entre as famílias de trabalhadores rurais acarretada por uma série de questões ligadas ao mundo do trabalho.

Atalaia é o quarto núcleo de povoamento de Alagoas e de acordo com Albuquerque (2009, p. 31) foi “reduto dos negros fujões e centro de resistência contra a escravidão”. Domingos Jorge Velho, bandeirante paulista, escolheu a região onde o município se localiza em 1694 como prêmio pela destruição do Quilombo dos Palmares - embora ele tenha morrido sem ter a posse do território regulamentada pela Coroa Portuguesa. (CAVALCANTE, 1980). A formação territorial de Atalaia é dinâmica e, conforme Albuquerque (2009, p. 31), “com o tempo, Atalaia sofreu vários desmembramentos e deu origem a diversos outros municípios”, que geraram mais municípios sucessivamente. Esse processo é longo e envolve uma série de conflitos por terra. Somente em 1891 Atalaia é elevada à categoria de cidade.

Em 1890 um grupo econômico de propriedade do industrial francês Félix Wandesmet instala em Atalaia a primeira usina de cana de Alagoas, a Usina Brasileiro. “Esse fato [...] serviu para acentuar ainda mais o predomínio da grande propriedade da terra na região. [...]” No início dos anos 1950, Atalaia abrigava em seu território cinco outras usinas. O que suprimiu a produção das outras culturas e reafirmou a hegemonia da produção sucroalcooleira no estado. A hegemonia da cana também é responsável pelo sufocamento da produção de gêneros de subsistência. [...] Até recentemente, considerando a área e a população do município, a produção de alimentos beirava a irrelevância e vinha perdendo espaço (ALBUQUERQUE, 2009, p. 32-33).

Além do impacto na agricultura familiar, outras consequências podem ser notadas no avanço do canavial:

[...] as consequências ambientais da atividade sucroalcooleira também devem ser observadas porque elas têm impacto direto sobre a qualidade de vida da população local. Além disso, a redução das áreas de mata [...] é um mal irreversível, pois as áreas destruídas nos períodos em que a economia está em expansão dificilmente serão recuperadas em períodos de retração econômica. Esse fato depõe contra uma das principais características da vida no campo e anula um dos motivos de atração que ele exerce, que a possibilidade maior de contato com a natureza. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 36-37)

Outro grande problema decorrente da produção canavieira é a concentração de terras, que gera pobreza no campo e submete a população local a condições de vida degradantes. Ainda conforme Albuquerque (2009, p. 37) “[...] os grandes bolsões de miséria estão nos povoados, vilas e periferias da cidade, regiões povoadas principalmente por ex-moradores de fazenda”. Os ex-moradores das fazendas faziam parte de uma categoria de trabalhadores que residiam no território das grandes propriedades rurais. Esse é um dos focos da discussão do livro *Cana, casa e poder*, de Albuquerque. O sistema de “moradia de condição” consistia em uma relação de trabalho em que o trabalhador da fazenda morava nas dependências da propriedade rural e vivia sob as regras impostas pelo patrão. As regras moderavam tanto o trabalho quanto a conduta moral das famílias empregadas.

Durante décadas, o sistema de moradia serviu para o patronato assegurar a existência de uma mão de obra sem nenhuma ou com baixa expressão monetária. Essas relações nas últimas décadas têm vivido um processo de transformação com fortes impactos sociais (ALBUQUERQUE, 2009, p. 77)

Caio Prado Júnior (1979), ao analisar a realidade do campo brasileiro do ponto de vista econômico, assegura que por não dispor de terra própria nem recursos para arrendar terras alheias, a grande maioria da população do campo é obrigada a buscar emprego em serviço alheio. Assim,

[...] a presença de tão considerável massa de trabalhadores sem outros recursos aliena a sua força de trabalho e faz pender a balança da oferta e procura da mão-de-obra decisivamente em favor da procura, que se encontra assim em situação de impor as suas condições, quase sem limitações, nas relações de trabalho. Essa a razão principal dos ínfimos padrões do trabalhador rural brasileiro, inclusive nas regiões mais desenvolvidas do país. Padrões esses que beiram muitas vezes formas caracteristicamente servis, e que, indiretamente e por repercussão vão influir nos próprios padrões urbanos. (PRADO JÚNIOR, 1979, p.17-18)

A vida do morador na fazenda era “controlada” conforme as exigências do patrão. Isso fez, segundo Albuquerque (2009), com que esses trabalhadores se sentissem cativos do proprietário da fazenda e essa relação que beneficiava apenas um dos lados (patronato), fez com que o lado menos favorecido (trabalhadores/moradores) buscasse alternativas à

vida no contexto do rural/privado. A troca de posto de trabalho não era suficiente e, em último caso, o trabalhador foi até a cidade buscar outros meios de sobrevivência. Deste modo,

As mudanças no sistema de moradia se dão na medida em que este não consegue conter suas próprias contradições e em que o Estado, por força da mobilização dos trabalhadores ou como uma resposta à agudização das lutas de classe [...] procurou regular o conjunto das relações sociais, legitimou e estendeu direitos não alcançados a segmentos menos organizados e politizados da sociedade (ALBUQUERQUE, 2009, p. 77)

No entanto, ainda conforme Albuquerque (2009, p. 76-77), o sistema de moradia não acaba de uma hora para outra, pois tem raízes profundas. Ele começa a ruir na década de 1960, por causa das mudanças nas relações sociais e do universo rural/privado, modernização do setor produtivo, no campo legislativo, etc., mas “[...] seu esgotamento é um fenômeno em curso”, com um grande significado histórico: “a extenuação de um ciclo iniciado no período da escravidão” como estratégia de dominação de classe que se fortaleceu ainda mais com a abolição da escravidão. Entretanto, ao mesmo tempo em que a partir desse momento o trabalhador se vê “livre” de tal vínculo empregatício limitante e pode escolher a atividade em que trabalhará, as dificuldades de sobrevivência se acentuam. Se antes esse trabalhador deveria preocupar-se “somente” com os serviços que devia desempenhar nas fazendas, agora ele precisava dar conta de despesas que não tinha antes: aluguel, contas de água, energia, etc. Além de não ter mais a “proteção” que o patrão lhe oferecia. Por esta razão, o processo de fim do sistema de moradias não é visto como favorável aos trabalhadores. Isso porque

As mudanças que estão em curso representam a chegada do capitalismo moderno à região canavieira de Alagoas, aprofundam o processo de expropriação do trabalhador e tornam ainda piores as suas condições de vida. Em última instância, são a expressão de uma nova etapa do processo de acumulação capitalista e de uma nova quadra da luta de classes na sociedade capitalista mundial. (ALBUQUERQUE, 2009, p.78-79)

A proteção que os moradores de condição não mais obtinham pelas mãos dos patrões passou a ser exigida do poder público local; o que insere a classe trabalhadora no âmbito político, articulando-se na luta sindical ou exercendo o direito mínimo de escolher seus representantes por meio do voto. Embora na realidade, sobretudo no Nordeste, historicamente a relação dos trabalhadores rurais com a classe política tenha maior expressão na troca de favores e comercialização de votos ou manipulação ideológica dos economicamente desfavorecidos em nome do ideal hegemônico, em Atalaia, ainda vemos de forma mais expressiva a hegemonia da cana e os interesses da elite latifundiária.

Por outro lado, Albuquerque (2009) frisa um processo de sindicalização dos trabalhadores canavieiros e de articulação popular pela conquista dos direitos trabalhistas. Porém, segundo o autor, em Alagoas “[...] o poder de mobilização das classes subalternas não chegou a ameaçar a hegemonia das classes dominantes locais”, (p.100). Nos demais estados também não.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Atalaia foi fundado em 1963 e reconhecido em 1967, com o apoio de lideranças do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Albuquerque aponta a dificuldade de se estudar esse período por causa das ações de silenciamento do movimento sindical por parte do regime ditatorial, iniciado em 1964. Esse processo envolve grandes contradições, o apoio de membros das classes dominantes é um exemplo disso, vejamos:

Um fato que parece não deixar dúvida é que tais acontecimentos contaram, na época, com o apoio do engenheiro Maurício Pedrosa Gondin, filho do dono da Usina Uruba. [...] Com o golpe militar a usina sofreu várias incursões do exército para prender o engenheiro, que se exilou, e a empresa de sua família foi perseguida durante a ditadura. Isso mostra a complexidade do movimento de 1964, em Alagoas, onde um grupo de usineiros simpatizantes das ideias socialistas contribuiu, inclusive materialmente, com atividades do PCB no estado. Contudo, [...] “a luta por direitos e por mudanças na estrutura fundiária, principais plataformas das Ligas Camponesas, chegou em Alagoas com três décadas de atraso. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 101-102-103)

Sabemos que para se manter e se justificar, toda ordem social constrói recursos ideológicos. Quando o discurso não é suficiente e as leis não asseguram a ordem, a violência é adotada como um meio de manutenção da dominação. Atalaia, ao longo de sua história, foi cenário de diversos conflitos violentos, seja entre proprietários rurais e seus trabalhadores, seja através da luta sindical ou, recentemente, na luta por reforma agrária dos movimentos sociais do campo. Atualmente, a pauta da reforma agrária popular é própria do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse movimento se faz presente no município há mais de duas décadas e se posiciona contra a ação centralizadora e acumuladora da agroindústria ligada ao setor público.

Conforme dito antes, o MST tem seu processo de formação iniciado na década de 1970, mas chega em Atalaia somente em 1997, quando a Usina Ouricuri decretou falência e dispensou os trabalhadores sem garantir seus direitos trabalhistas. O Movimento promoveu sua primeira ocupação na cidade no território da Usina com as famílias desses trabalhadores que moravam no povoado Ouricuri²⁶.

²⁶ Povoado formado em decorrência da instalação da usina no local.

Analisando o processo de mobilização das famílias que ocuparam as áreas da Ouricuri, Débora Nunes, liderança nacional do MST, disse que “Essas famílias atendem ao chamado do MST, entendendo que com o fechamento da Usina, a alternativa para essa gente ter trabalho, moradia e ter condições de continuar sobrevivendo e resistindo, era se organizando.” (NUNES, 2019 apud LOPES NETO e RESENDE, 2019, p. 46)

De acordo com Rafael Soriano (s/d)

As terras da antiga Usina Ouricuri, em Atalaia (AL), são palco de um dos mais arrastados conflitos do campo alagoano. Após a falência da Usina [...], uma massa de trabalhadores rurais tinha a divisão de terras como a esperança de uma compensação histórica pela miséria e caos gerado no contexto social. Este interesse coletivo esbarra, entretanto, na ganância secular de uma classe agrária que concentra terra, renda e poder. (SORIANO, s/d)²⁷

De acordo com Rafael Soriano, “além da produção agrícola, a cultura e a educação também fazem parte da história das famílias acampadas”. Com o aumento populacional da região, a luta por outros direitos aumentaram, entre eles, o acesso à educação e assistência técnica. A esse respeito, conforme a coordenação do Movimento no município, a assistência técnica deixou de ser ofertada ao fim do governo Dilma, em 2016.²⁸ Mesmo durante os governos petistas (os que mais investiram nos serviços de extensão rural na história do Brasil, conforme o MST), os assentamentos de Atalaia recebiam pouco auxílio do governo. De acordo com Santino²⁹, presidente de um dos assentamentos do complexo da antiga Usina Brasileiro³⁰ a assistência técnica que o assentamento recebia não era “[...] voltada aos interesses dos agricultores”, pois não levava em conta “as particularidades e as necessidades das famílias que ali residem.” (LOPES NETO e RESENDE, 2019, p. 45). Santino, morador do assentamento Varese³¹, também expressa um descontentamento com relação à formação que é ofertada à juventude Sem Terra em idade escolar, pois o ensino que o município oferece para os filhos dos camponeses, de acordo com ele, não contribui com a construção de uma concepção da importância do trabalho exercido por seus pais (e por eles) no campo. E isso faz com que os filhos dos agricultores não “tomem gosto” pelo camponato. A falta de investimento em infraestrutura no assentamento é outro fator agravante para o descontentamento com a vida no meio rural; além de o lugar não dispor de opções de lazer e entretenimento. De acordo com Lopes Neto e Resende (2019),

Santino conta que os jovens não têm prazer em permanecer no assentamento, pois não há interesse do poder público em investir na melhoria da qualidade de vida e de

²⁷ Artigo postado originalmente na página oficial do MST *online*.

²⁸ Durante o governo de Michel Temer os serviços de extensão rural foram suspensos.

²⁹ Entrevista concedida a Lopes Neto e Resende (2019)

³⁰ Primeira usina de cana do município de Atalaia.

³¹ Assentamento do complexo da antiga Usina Brasileiro.

trabalho dessas pessoas, fazendo com que não tenha um sentimento de pertencimento e de prazer e orgulho dos jovens em se manter na terra e continuar trabalhando nela. (p.45)

[...]

Para o presidente do Varese, a coletividade entre os moradores do assentamento enfraqueceu bastante com o passar do tempo. Depois de conseguida a posse da terra, ele relata que o sentimento do que é “nosso” foi perdendo espaço para o sentimento do que é “meu”. É importante dizer que Santino não responsabiliza totalmente os moradores por essa falta de coletividade. A associação do assentamento, por exemplo, praticamente não existe. (p.46)

A constatação da “perda do sentimento de coletividade” vem acompanhada da percepção da falta de uma escola nos moldes da pedagogia do próprio MST, que tem como objetivo construir uma base de militância política composta por trabalhadores do campo. Na prática, a ausência de uma formação *emancipadora* e de serviços públicos que garantem as condições necessárias ao desenvolvimento dos assentamentos faz com que, após a conquista dos lotes, as famílias precisem fazer rearranjos e recorrer às forças que historicamente as oprime. A exemplo disto o estudo de Lopes Neto e Resende (2019) aponta a construção de um templo da Igreja Evangélica e a venda ou arrendamento de lotes para a iniciativa privada, entre outras manobras realizadas no território do assentamento que divergem da política de Extensão Rural conduzida pelo INCRA.

No Varese foi construída uma escola de Ensino Fundamental sob a responsabilidade do município. O MST atuou por um tempo na instituição, mas a relação conflituosa com a prefeitura fez com que o trabalho ficasse cada vez mais inviável. O Movimento não participa atualmente dos processos pedagógicos nesta instituição.

Por outro lado, a formação das crianças pertencentes à classe trabalhadora do campo passou a ser um grande motivo de preocupação do MST, uma vez que a agricultura familiar exigia a participação de todos os membros da família aptos a trabalhar e as crianças precisavam de atenção especial. Assim, surgiu no âmbito da luta por reforma agrária, o serviço de educação na primeira infância dentro dos assentamentos: a Ciranda Infantil.

Ciranda Infantil é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil. (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 127).

A Ciranda Infantil Dorcelina Folador³², localizada no Assentamento Milton Santos³³, em Atalaia, começa a ser estruturada em 2005, no Povoado Ouricuri e de acordo com Marcela Cunha, ex-diretora da Instituição, o MST precisa constantemente “lutar pelo que ficou em falta”. Cunha conta que se passaram seis anos até que a prefeitura assumisse formalmente a responsabilidade pelo funcionamento da Ciranda, no entanto, o próprio Movimento estabelece as diretrizes do ensino no local, de acordo com o que define a Lei que rege a Educação do Campo no Estado de Alagoas.

A Ciranda Dorcelina Folador atende crianças de 2 a 5 anos, “advindas de assentamentos, acampamentos e povoados vizinhos [...] Os educandos matriculados são de toda região, atendendo assim 8 Assentamentos, 2 Acampamentos, 3 fazendas e o povoado Ouricuri.”. Nela são ofertados os serviços de creche e pré-escola.

A Ciranda funciona em tempo integral, sendo a parte da manhã para atividades pedagógicas e o período vespertino para o sono e momentos de recreação. [...] A todo momento utilizamos os princípios pedagógicos defendidos pelo movimento. Valorizamos o campo e a identidade camponesa e sem terra. Cantamos o hino toda sexta-feira e ensaiamos gritos de ordem e uma breve mística. Trabalhamos a biografia de lutadores e militantes que morreram na luta. Visitamos as roças de assentados próximos da ciranda. Marchamos no grito dos excluídos e nos mobilizamos junto a brigada na jornada Sem Terrinha³⁴ (CUNHA, 2014, p. 2-3).

Tal modelo de ensino obedece aos jogos e brincadeiras incorporados no currículo da educação infantil do Brasil.

Entretanto, de acordo com Marcela Cunha, a Ciranda não trabalha apenas com a alfabetização ou os saberes específicos da Educação Infantil, pois tem como objetivo, além de atender aos filhos dos trabalhadores enquanto eles exercem suas funções no campo, inserir as crianças assentadas na luta por reforma agrária, formando os futuros militantes do Movimento, ou os *intelectuais orgânicos* da classe dos trabalhadores rurais Sem Terra. Portanto, a educação das crianças do MST é sobretudo política. Pois, além de a criança ter acesso ao mundo letrado, o ensino trabalha com a realidade do campo e do movimento. Identificando as crianças enquanto lutadores da classe trabalhadora. (CUNHA, 2014, p.3. *grifo nosso*).

Aos adultos assentados é oferecido o serviço de Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJA), também por meio de um processo de conscientização, pautado nos princípios do Movimento. Tais pressupostos são propostas de formação colocadas por Marcela Cunha; essa situação não foi por mim observada.

³² Professora, poeta, artista plástica, ativista do campo e política brasileira.

³³ Considerados um dos maiores nomes da Geografia no Brasil.

³⁴ Os Sem Terrinha é como é chamado o Núcleo infantil do movimento.

Lopes Neto e Resende (2019) nos ajudam a perceber as contradições existentes também entre a teoria e a prática em relação ao MST - deixo claro que as dificuldades que o movimento (representado aqui pelo assentamento Varese) tem de pôr em prática o que se propõe no Município, decorrem de uma série de problemas estruturais da sociedade e do Estado brasileiro, comprometido com os interesses das elites econômicas. Os problemas do qual passa a organização e disposição do MST em Atalaia tem suas particularidades que representam as especificidades sociais e culturais do local. Mas, que essas manifestações particulares retêm e remetem as questões gerais. Mas, falar que os problemas particulares advêm de uma situação estrutural não resolve nada, apenas indica algo que se pressupõe.

A ausência de propostas de formação para o campo que ultrapasse os limites do que já vem sendo feito fomentam um estado de manutenção de uma ordem social que se identifica com os mesmos problemas apontados desde o início desta pesquisa: concentração de terras e de riquezas, separação entre campo e cidade, submissão de trabalhadores aos patrões, concepção de mundo localista, individualista e “simples”...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito com este estudo foi elaborar uma análise das principais propostas de educação para o trabalhador rural alagoano, desde o século XIX seguindo até a Contemporaneidade com exemplos da cidade alagoana de Atalaia. Desde as propostas liberais nos discursos do parlamentar e ministro do Império Sinimbu, em seguida Diégues Junior, Craveiro Costa, Fernando de Azevedo, enfim, todos se alinhavam a um propósito de defesa da formação do trabalhador para atender interesses da grande lavoura e da elite burguesa e industrial. Portanto, as propostas de formação do trabalhador apontavam urgência de escolarizar, no nível primário, o conjunto da população e assim se alinhar aos países considerados civilizados. Os ideais de escola de Antonio Gramsci e Paulo Freire foram fundamentais no contraponto dessas propostas, em particular por ajudar a utilizar como instrumento de análise o materialismo histórico dialético, pela vigilância aos processos manipuladores das pretensões da elite brasileira com relação à formação do trabalhador.

Ao vincular educação e trabalho, relacionamos a função social da escola ao universo profissional; relação que reflete o surgimento da necessidade de processos de ensino formal, de formação dos grupos de “*intelectuais orgânicos*”, seja para o trabalho mecânico destinado aos pobres ou para a “atividade intelectual”, aquela exercida pela elite e que determina o papel social do trabalhador.

Ainda no século XIX, o ideal de sociedade do Estado obedecia a um conjunto de interesses ligados ao pensamento liberal das elites econômicas e intelectual. Portanto, os *intelectuais orgânicos* pertencentes à aristocracia agrária ou urbana, deveriam atuar de acordo com o que era estabelecido por ela e nesse cenário, a educação se resumia ao ensino do que fosse útil ao trabalho e a manutenção dos “bons costumes” - o que desfavorecia a classe trabalhadora na luta pela emancipação humana: “A obrigatoriedade de instrução intelectual mínima para os trabalhadores acontece para educar moralmente e para o trabalho. A escola deixa de ser um espaço de não trabalho, de ócio e se transforma em um espaço de propagação da ciência (que virou meio de produção) e da moral e da disciplina” (PORTO, 2015, p. 457)

No século XX a instrução agrícola ganha outra roupagem que pouco altera a essência do processo de formação para o campo oferecido pelo Estado. O modelo de extensão rural “difusionista-inovador”, na prática, funciona sob as mesmas lógicas da instrução proposta pela elite agrária do século anterior: orientada pelo liberalismo

econômico, com vistas ao aperfeiçoamento da técnica pelo ensino específico de acordo com as demandas do mercado. E nesse contexto o capital agrário e o capital financeiro estrangeiro operam deliberadamente, fortalecendo a indústria em detrimento do desenvolvimento das populações camponesas pobres.

Na contemporaneidade, a escola passa por um processo de democratização que não proporciona uma universalização do ensino para a formação humana. Pelo contrário, a escola reproduz-se a oferecer dois modelos de formação, a divisão social do trabalho é também a divisão social do saber. Quer dizer apenas que os trabalhadores tiveram que começar a frequentar um local específico e formal para terem uma formação que lhes permitisse trabalhar [...] e ser disciplinados. Dessa forma, como não era mais possível restringir o acesso à educação escolar, negando o acesso ao conhecimento acumulado historicamente à classe trabalhadora, foi preciso garantir um consenso em torno da ideia de que os saberes elaborados eram oferecidos a todos de forma igualitária. Entretanto, efetivamente, eram utilizadas várias estratégias para não ofertar aos trabalhadores uma educação que possibilitasse uma visão crítica da realidade e que desvelasse a sua condição de explorado. (PORTO, 2015, p. 457)

Desta forma, permanecem as dificuldades dos trabalhadores de implementarem uma proposta de formação que tenha como núcleo os ideais de humanização do homem, como pensavam Gramsci e Freire.

No início deste estudo não havia interesse, de minha parte, em torno da história da educação do trabalhador camponês de Alagoas. O propósito era outro, qual seja, percorrer os caminhos pelos quais a Educação do Campo da forma como é concebida hoje passou. Residia em mim uma curiosidade a respeito do que não havia sido explorado no Curso de Pedagogia, particularmente na disciplina Educação do Campo³⁵. Esta disciplina foi responsável pelo interesse primeiro na temática. Também era “obscuro” para mim o imenso “lapso temporal” que separava as primeiras propostas de formação para o meio rural³⁶ do que se constitui Educação do Campo. A estas questões considero ter alcançado maior grau de esclarecimento com um estudo histórico. Outra questão era a compreensão da forma como teoria e prática se relacionavam na realidade concreta. Em outras palavras, como as propostas de formação da população do campo que dispomos hoje e que são

³⁵ A disciplina de Educação do Campo explorou a legislação vigente com ênfase na PNATER e seus processos.

³⁶ Estas se confundiam com o processo educativo implementado pelos jesuítas, pelo fato de serem os indígenas pessoas do campo, conforme a política de Educação do Campo. Portanto, minha visão sobre o tema era anacrônica.

resultado de toda essa trajetória cheia de tensões e contradições se aplicam no contexto para o qual elas são pensadas. A este respeito, considero importante chamar a atenção do leitor para a escassez de material referente a Atalaia, que inviabilizou a crítica aos processos de formação do trabalhador rural no município.

Para pesquisar quaisquer processos históricos em Atalaia por meio de documentos e bibliografia é preciso saber de antemão que são escassos os registros. O poder público local ao longo do tempo retém para si as informações que dispõe para se firmar (falo no presente por ser essa uma prática em andamento), de modo que as informações partem de um ponto que subverte a história em favor de sua narrativa ou apresenta dados que beiram a superficialidade. Ademais, temos acesso a dados quantitativos que pouco nos auxiliam na análise crítica, exceto quando ampliamos a visão e inserimos o município em um contexto maior. Esse foi o caso. Ainda assim, a falta de subsídios dificulta a pesquisa e nos coloca em posição de quem julga. No entanto, entendemos que os processos genéricos são em parte representação de processos particulares, reciprocamente. Portanto, este estudo se propôs analisar um fenômeno que não é particularidade atalaiense, é nacional e também latino-americano, pela semelhança do processo de colonização implementado pela Europa, dos processos ditatoriais, da concentração de terra e de renda que ainda se mantém. Por isso reflete uma trajetória histórica.

Outra consideração a fazer é que não foi possível dar seguimento à pesquisa de campo em assentamentos da reforma agrária do MST por causa da pandemia da Covid-19 e limitações diversas que se seguiram por conta das fontes que não estavam acessíveis, o que pode ainda ser explorado por outros pesquisadores. No mais, pude constatar o que sabia previamente: a formação do trabalhador rural em Atalaia não é orientada pelo que se compreende Educação do Campo. O MST tem um núcleo de formação de base para as famílias assentadas e acampadas, no entanto, dadas as dificuldades impostas pela Pandemia, não conseguimos dar seguimento à pesquisa nesse sentido. Porém, é importante frisar que a população que “inspirou” este estudo, ou seja, os trabalhadores assalariados das usinas de cana permanecem sendo escolarizados tal como os demais habitantes e a Educação do Campo sequer é mencionada nas iniciativas, projetos e propostas da gestão municipal. Com isso, somente as populações assentadas e acampadas têm acesso às políticas de Extensão Rural e Educação do Campo - com ressalvas.

Com este estudo histórico pude entender como ao trabalhador foi negado à formação que o humanizasse. Pude colocar tal questão em plano histórico e compreender que os mesmos processos de cerceamento de antes ainda permanecem. Para qual finalidade

foram criadas as “políticas públicas de educação”? E a assistência aos trabalhadores? As mesmas estruturas socioeconômicas do universo canavieiro em Atalaia/AL descritas por Albuquerque (2009) ainda permanecem.

Quanto ao pressuposto do qual parti, o de que formação escolar e trabalho fomentam a mobilidade social das classes trabalhadoras - entendendo mobilidade social como um termo que denomina um fenômeno de espectro amplo, que abrange diversos aspectos da vida social - compreendo que, decerto, a educação pode ser um meio pelo qual as populações pobres podem sair de um patamar de *simples*³⁷ e atingir um grau de consciência elevado, o que pode gerar alternativas. Entretanto, ter consciência histórica do que nos oprime não acaba nossa tarefa, pelo contrário, é o que nos dá a base teórica de uma ação que tem coerência com nossas ideias.

³⁷ O termo “simples”, para designar àqueles que não conseguem desenvolver um pensamento radical, crítico e coerente com relação ao meio e sobre si nesse meio tem referência em Gramsci, quando o autor discute a *filosofia da praxis* e a formação de *intelectuais orgânicos* das classes subalternizadas no *caderno 11* (GRAMSCI, 1999)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lilian Maria Martins de. "**A Assembleia Constituinte de 1823**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/historiab/a-assembleia-constituente-1823.htm>. Acesso em 29 de janeiro de 2021.

ALAGOAS. Resolução Normativa 040/2014 - CEE/AL: **Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas**. Maceió, 2014. Disponível em: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-AL_2._Resoluua7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf

ALBUQUERQUE, Cícero Ferreira de. **Cana, casa e poder**. Maceió: Edufal, 2009.

ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPEZ, A. P. C. (Orgs). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas. SP: Alínea. 2008.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores - MEC)

BRASIL Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER**. Brasília: MDA/SAF, 2010. 45p.

BRASIL. Lei N. 2015, de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **A história, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira**. v. 30, n. 107, p. 489-511. Campinas - SP, 2009.

CALDART, Roseli. **Educação do Campo**. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Flávia A. de. **O Ato de Educar em Paulo Freire**. UFERJ, Rio de Janeiro, 2007. 39 p.

CPDOC. **Ligas Camponesas**. Fundação Getúlio Vargas, *On-line*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/ligas-camponesas>. Acesso em 25 de abril de 2021.

CAVALCANTE, Vandete Pacheco. **Atalaia: último reduto dos palmarinos**. Atalaia, AL, s. e. 1980.

CORREIA, Eric M. S. **Do cenário nacional para o local: uma trajetória histórica marcada pela sonegação do direito à educação de qualidade - experiência com uma classe multisseriada da zona da mata rural do município de Inhapi-AL**. UFAL - Delmiro Golveia/AL, 2019.

COSTA, Craveiro. **A Escola Rural**. ano 1, nº 3. Maceió, AL, 1927.

CRISTIANE, Celina. **Entendendo a Extensão Rural**. UFMG, *online*, s/d. Disponível em: <http://www.emater.ro.gov.br/siteemater/arquivos/publicacoes/13042011110552.pdf>. Acesso em março de 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2005.

CUNHA, Marcela N. **A Ciranda Infantil Dorcelina Folador**. MST, Atalaia, 2014.

FENG, Lee Yun; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. **A Educação Rural no Contexto Prático, Dilemas e Dificuldades**. UNIARA. São Paulo, 2006.

FERRONATO, C. de J., DANTAS JUNIOR, H. S. e FIGUEIREDO, A. N. **Concepção teórico-metodológica dialética: uma incursão aos movimentos de educação popular**, *Revista HISTEDBR On-line*, 2020, Campinas, SP, 20 p.

FONSECA, M. T. L. **A Extensão Rural no Brasil: Um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**". Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo, **Política e educação: ensaios** - Página 104, Paulo Freire - Cortez Editora, 1993, 119 páginas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GANDA, D. Y. **Contratos e organicidade social**. Socius - UNESP *On-line*, 2011. Disponível em: <https://sociologiadodireitounesp.blogspot.com/2011/08/contratos-e-organicidade-social.html>. Acesso em 16 de maio de 2021.

GRYNSPAN, Mario. **A questão agrária no Governo Jango**. FGV - CPDOC, On-line. Disponível em:

https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_questao_a_graria_no_governo_Jango. Acesso em 16 de maio de 2021.

GOMES, M.; BIONDI, A.; BRIANEZI, T.; GLASS, V. **O Brasil dos agocombustíveis: impactos das lavouras sobre a terra, o meio e a sociedade - Cana**. ONG Repórter Brasil, 2009.

GONÇALVES, G.B. Bicalho. **Nucleação escolar**, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente - UFMG. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/nucleacao-das-escolas-rurais/#:~:text=As%20Diretrizes%20Operacionais%20para%20a,princ%C3%ADpio%20da%20nuclea%C3%A7%C3%A3o%3A%20%E2%80%9CArt>. Acesso em 17 de abril de 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001, 2º ed.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1999, v. 1,

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Seara Nova, 1976. v. 1.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Jackline. **Universalização da educação básica e reprodução do capital: ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos**. UFPel. Pelotas- RS. 2007.

JUNGES, M. A.; PELEGRINI, G. **Os paradigmas da Extensão Rural na ação dos profissionais da Emater/RS Ascas na região de Santa Rosa (RS)**. URI - Rio Grande do Sul, 2014.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002

LOPES NETO, Rubem Medeiros; RESENDE, Murilo F.M. **Levantamento socioeconômico do assentamento varese no município de Atalaia – AL**. Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2019. 74 p.

LOUREIRO, Joaquim. Instrução Agrícola. **Diário das Alagoas**: Maceió, ano 50, n. 7, s.p, 13 de janeiro de 1907

MANACORDA, Mario. **A História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução e Organização: Paolo Nosella. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
(Coleção Educadores - MEC)

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina: Ed.UEL, 2008.

NASCIMENTO, M. I. M.; NASCIMENTO, M. N. M. **Os congressos agrícolas do Rio de Janeiro e de Pernambuco e a educação (1878)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 52, p. 54-74, set. 2013.

NOSELLA, Paolo. **A escola em Gramsci: vinte e dois anos depois**. UFPA, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **As circunstâncias da criação da Extensão Rural no Brasil**. Cadernos de Ciência e Tecnologia. Brasília, 1999.

PORTO, Camila C. B. A. **A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: DE MARX A SAVIANI**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PRIORE, Mary Del; VENANCIO. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

RAMOS, R. N. **Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional**. E&R, 35 (1), 65-85. Jan/Abr. 2010.

ROCHA, F. C. da. **História da construção da educação do campo na Argentina, Brasil e Paraguai e a escola do campo na Tríplice Fronteira**. II Seminário Internacional Pensar e Repensar a América Latina. UNILA-UFRGS, 2016.

RODRIGUES, C. M. **Conceito de seletividade de políticas públicas e sua aplicação no contexto da política de extensão rural no Brasil**. Cadernos de Ciência & Tecnologia. Brasília, v. 14, n. 1. p.113-154. 1997.

SANTOS, I. C. M. **Manoel Baltazar Pereira Diegues Junior e o ensino em Alagoas (1870 - 1880): a instrução do trabalhador rural**. UFAL, Maceió, 2016. 132 p.

SEMED Atalaia, **Plano de trabalho Anual**. Atalaia, Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SORIANO, Rafael. **Acampamento São José: 17 anos de resistência nas terras de Atalaia**. Página *On-line* do MST. Atalaia, 2020.
<https://mst.org.br/2020/07/07/acampamento-sao-jose-17-anos-de-resistencia-nas-terras-de-atalaia/>. Acesso em 12 de janeiro de 2021.

SILVA, R. G. **O Colégio de Educandos Artífices no Brasil-Império: As raízes do Ensino Profissional para as crianças pobres em Alagoas (1854-1861)**. UFAL, Maceió, 2010.

TAMBARA, E. A. C.; ARRIADA, Eduardo. **John Locke: alguns problemas referentes à educação do pobre**. Porto Alegre, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, **O que são e para que servem as Diretrizes Curriculares**, 2018. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/#:~:text=As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20\(DCNs,Nacionais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(CNE\)\)](https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/#:~:text=As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20(DCNs,Nacionais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CNE))). Acesso em 23 de fevereiro de 2021.

WELCH, C. A. **Vargas e a reorganização da vida rural no Brasil (1930 - 1945)**. Revista Brasileira de História, v. 36, nº 71, 2016.